

MARCO ANTONIO BARBOSA MAFRA

**O MOVIMENTO NO DOCUMENTO “DIRETRIZES CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA – EDUCAÇÃO INFANTIL”.**

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de licenciado em Educação
Física, no Curso de Licenciatura em Educação
Física, Departamento de Educação Física, Setor de
Ciências Biológicas da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Prof^ª.Dra. Marynelma Camargo Garanhani

**CURITIBA
2007**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por me dar saúde, força de vontade, coragem e paciência por eu conseguir chegar até aqui. Agradeço a minha família por ter suportado meus momentos de “*stress*”, principalmente a minha mãe e minha esposa que me apoiaram e me deram forças para a realização deste trabalho. Agradeço também a professora Marynelma que colaborou para que este trabalho fosse concluído.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	01
1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA.....	01
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	03
2.1 O MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	03
2.2 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
3 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE CURITIBA	17
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
ANEXO.....	27
REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS.....	78

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Uma das primeiras formas de linguagem utilizadas pelo ser humano é o movimento. O bebê, logo após seu nascimento, organiza o movimento e o executa por imitação, de acordo com um modelo que lhe apresentam transformando-o em linguagem.

O contato dos adultos com os bebês reveste-se de grande importância através da comunicação verbal e não verbal. O significado da aproximação ou distanciamento corporal implica todos os cuidados consoante a idade e a natureza da criança. A estimulação possível é um vaivém inteligente entre a relação estabelecida pelo contato físico e visual e a mediação do espaço corporal de comunicação. Toda comunicação que o adulto provoca, deve considerar este jogo de olhar, sorrir, tocar, agarrar, acariciar, falar, brincar. Contrariamente ao que se pensa, é o adulto que imita o bebê, servindo de eco às suas expressões mímicas e verbais. A segurança do adulto torna-se indispensável neste processo. O diálogo corporal só se estabelece se ele for progressivo e facilitador de autonomia. (FERREIRA NETO, 2001, p.90).

Partindo destas considerações, é fundamental que na comunicação entre um adulto e uma criança haja essa troca de olhares, pois é através do olhar que o adulto passa certa segurança a criança para que, posteriormente, por meio da aquisição de habilidades, dentre elas, as habilidades de movimento.

Segundo o modelo de desenvolvimento motor de GALLAHUE & OZMUN (2001), a criança na primeira idade escolar está na fase de movimento fundamental que é a fase onde a criança deve experimentar as mais variadas atividades físicas (movimentos diversificados), que irão refletir em sua vida futura com relação ao seu acervo motor. Daí a necessidade de uma orientação adequada dos profissionais de Educação Física em relação aos conteúdos e/ou atividades que devem ser trabalhadas nesta faixa etária para o enriquecimento do acervo motor infantil.

As atividades de movimento na primeira infância são de tal forma inerentes a vida da criança, que merecem ser observados com maior atenção e compreensão. Crianças ativas com a experimentação de variedades de movimentos desenvolvem melhor estas habilidades.

Segundo FERREIRA NETO (2001, p.11),

(...) é no decorrer dos primeiros anos de vida que se procede as verdadeiras aquisições nos diversos domínios do comportamento (afetivo, psicomotor e cognitivo), visto ser a fase em que ocorrem as mudanças mais significativas, que determinam em grande escala as futuras habilidades específicas de comportamento.

Considerando este contexto, o estudo busca compreender como o movimento se apresenta nas **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil da Educação Municipal de Curitiba**. Este documento é utilizado para nortear as práticas pedagógicas dos educadores que atuam em CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) de Curitiba.

O interesse em realizar este trabalho deve-se ao fato de já há alguns anos eu atuo como educador infantil nos CMEIs de Curitiba. Nestes anos de experiência constato que os responsáveis em oportunizar algumas vivências motoras às crianças são os Educadores Infantis¹, pois não há professores de Educação Física nestes locais.

Portanto, esta pesquisa justifica-se pela intenção de fornecer subsídios para uma melhor compreensão e reflexão dos pressupostos que norteiam o trabalho pedagógico do movimento nas **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Educação Municipal de Curitiba**.

¹ A LDB determina que até o final do ano de 2007 todos os **educadores infantis** deverão ter como formação mínima o curso normal (nível médio) com especialização em educação infantil.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*O corpo diz para o seu eu: sinto dor aqui!
Então, o eu sofre e pensa como parar de sofrer.
E é isso que faz pensar.
O corpo diz para o seu eu: sinto prazer aqui!
Então, o eu sente prazer e pensa no que fazer
para ter de novo prazer.
E é isso que faz pensar.*

Frederico Nietzsche

A criança aprende desde o início de sua vida as formas culturais de expressar suas emoções. Uma destas formas de se expressar é através do choro, que tem por finalidade atrair a atenção de quem cuida e educa. Os familiares mais próximos vão aos poucos procurando interpretar o significado de cada choro ou expressão dos pequenos, pois desta maneira vão estabelecendo as primeiras formas de comunicação com os bebês. Aos poucos, as crianças vão internalizando estas formas de expressão e comunicação que estabelecem com os sujeitos próximos a ela ocasionando uma ampliação e potencialização das condições de se interar com o mundo.

Segundo LIMA (2001), o desenvolvimento da criança dependerá igualmente da possibilidade que ela tenha de explorar seu ambiente, expressar suas emoções, ter contato com várias coisas e pessoas, estabelecer relações afetivas. É na interação com pessoas e com o meio que a criança vai construindo sua subjetividade, sua imagem corporal, percebendo características próprias e desenvolvendo sua autonomia. As relações que vivencia na interação com adultos são decisivas nesse processo de desenvolvimento de identidade e de autonomia. A criança que encontra adultos que sabem valorizar suas iniciativas, auxiliando-a quando necessita e também permitindo que aja, experimente, explore, supere limites pessoais, tem possibilidades de construir uma auto-estima que a torna fortalecida para enfrentar desafios.

O desenvolvimento infantil tem sido freqüentemente estudado sob um ponto de vista compartimentalizado, focalizando um domínio (cognitivo, afetivo ou psicomotor) do

comportamento humano em detrimento dos demais. Isso tem levado a uma visão distorcida do processo de desenvolvimento e de práticas educacionais. Portanto, é de fundamental importância que os educadores interessados em Educação Física Infantil, vejam a criança como um ser totalmente integrado, ou seja, um indivíduo multifaces, com uma ampla bagagem de características e vivências; e de que educar este indivíduo envolve uma complexa integração dos domínios motores, cognitivos, sociais e afetivos

TANI et al (1988) considera que o grau de interdependência entre os domínios do comportamento motor, afetivo e cognitivo é uma característica importante na seqüência do desenvolvimento. A organização do desenvolvimento se inicia ao nascer, e os domínios motor, afetivo-social (conduta pessoal-social) e cognitivo (conduta adaptativa e linguagem) vão se diferenciando gradualmente. Mas no início da seqüência, o comportamento motor é uma expressão da integração de todos os domínios.

Para TANI et al (1988), no estudo do desenvolvimento motor, é necessário enfocar a criança, pois os seis primeiros anos de vida são cruciais para o indivíduo. As experiências vividas nesse período determinarão que tipo de adulto a pessoa se tornará.

Compreende-se que o grau de interdependência da criança pelo adulto é relativamente grande na medida em que a criança necessita deste adulto para satisfazer algumas de suas necessidades como se alimentar e se vestir, por exemplo. É nessa interação do adulto com as crianças e das crianças com outras crianças é que os pequenos vão constituindo-se como seres autônomos, percebendo características próprias e construindo sua imagem corporal. Portanto, é através destas relações que as crianças estabelecem com indivíduos que fazem parte de seu contexto, por meio de observações ou com auxílio de alguém mais experiente, seja este um adulto ou uma criança, que ela vai adquirindo certas habilidades motoras.

Segundo GALAHUE & OZMUN (2001) a habilidade consiste na capacidade adquirida de atingir um resultado final com o máximo de certeza e um mínimo de tempo e energia. Ou seja, a habilidade é desenvolvida com a prática, podendo ser modificável através de um número indeterminado de tentativas, variável conforme a atividade realizada.

A aquisição das habilidades motoras ocorrem nas seguintes fases: fase dos movimentos reflexivos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos movimentos básicos e

fundamentais, movimento perceptivo-motor e fase dos movimentos especializados (GALLAHUE & OZMUN, 2001; FLINCHUM, 1981).

De acordo com TANI et al (1988), a sequência em que ocorrem o aparecimento das habilidades é sempre a mesma para todas as crianças, somente a velocidade de progressão é que varia. A ordem vai depender dos aspectos maturacionais da criança, enquanto que o grau e a velocidade em que ocorrem o domínio de certos movimentos vão depender das experiências e diferenças de cada indivíduo.

Em HARROW citado por TANI et al (1988), movimentos reflexivos são respostas automáticas e involuntárias que permitem a sobrevivência do recém-nascido até os primeiros quatro meses de vida, como por exemplo, o ato sugar o leite materno.

Nesta fase nota-se uma total dependência da criança pelo adulto. Percebe-se que a criança adquire certa confiança com aqueles que convivem no dia a dia com ela, por isso, que ao ingressar numa instituição de Educação Infantil, o pequeno passa primeiramente por um processo adaptativo, que consiste em aumentar gradativamente o tempo de permanência na unidade, para que possa adquirir certa confiança nos educadores da instituição. Considera-se esta fase um momento oportuno para aumentar os laços de afetividade da criança com aqueles que ela convive.

Com relação aos movimentos rudimentares, é o período entre a inibição dos movimentos reflexivos até aproximadamente os 2 anos de idade, quando o bebê passa a controlar voluntariamente seus movimentos (TANI et al, 1988). A taxa de aparição destes movimentos pode variar devido a fatores biológicos, do meio ambiente e da própria tarefa que está sendo realizada. Alguns destes movimentos são equilíbrio, controle da cabeça e pescoço, alcançar, segurar, largar, gatinhar e caminhar (GALLAHUE & OZMUN, 2001).

Segundo os estudos de GALLAHUE & OZMUN (2001) e ECKERT (1993), aos 04 meses, a cabeça do recém-nascido equilibra-se sobre o eixo corporal, devido à aquisição do controle dos músculos da nuca e do pescoço; o bebê move os braços e conseqüentemente procura alcançar coisas. Já no período de 06 a 08 meses, o bebê adquire o controle da posição sentada, podendo inclinar-se à frente, agarrar um objeto sem perder o equilíbrio, ou seja, ganha o comando do tronco e mãos, iniciando a fase de preensão e manipulação. Aos 09 meses, estende o comando as suas pernas e pés, podendo ficar de pé de modo

prolongado, com apoio. Pode rastejar e a posição polegar-indicador é adquirida. Na fase de 12 a 14 meses, realiza os primeiros passos independentes, mas somente no fim do segundo ano, a criança caminha sincronizando os braços e as pernas, porém sem flexibilidade.

GALLAHUE & OZMUN (2001) subdividem a fase dos movimentos rudimentares em dois estágios: o estágio da inibição dos reflexos, que vai do nascimento até 1 ano, onde muitos reflexos surgem e desaparecem, dando vez para movimentos conscientes mas incontroláveis e não refinados. E o estágio de pré-controle, de 1 a 2 anos, iniciado como um aumento no nível de precisão e controle de movimento.

Nesta fase de movimentos rudimentares, a criança adquire novas maneiras para entrar em contato com o mundo social que o cerca. Como por exemplo, ao conseguir manter-se na posição sentada, mantendo equilíbrio da cabeça sobre o corpo, ou então, ao começar a dar seus primeiros passos. Estas duas conquistas da criança darão-lhe oportunidade de entrar em contato com um mundo totalmente novo para ela, e de também explorar esse ambiente, através da manipulação conseqüentemente adquirida com o processo de desenvolvimento.

A fase dos movimentos fundamentais ou básicos caracteriza-se por uma expansão dos movimentos rudimentares, onde a criança estará explorando e testando a capacidade de movimento do seu corpo. Os principais movimentos nesta fase são andar, correr, saltar, arremessar, rebater, quicar e chutar (GALLAHUE & OZMUN, 2001).

Para GALAHUE & OZMUN (2001), a criança na primeira idade escolar está na fase de movimento fundamental, que é a fase onde a criança deve experimentar as mais variadas atividades físicas (movimentos diversificados), que irão refletir em sua vida futura com relação ao seu acervo motor. Daí a necessidade de uma orientação adequada dos profissionais de Educação Física em relação aos conteúdos e/ou atividades que devem ser trabalhadas nesta faixa etária para a aquisição de outras habilidades mais refinadas, e que serão utilizadas no cotidiano do homem. Este buscando a harmonia com o meio ambiente vivenciará oportunidades e experiências de aprendizagem, promovendo desta maneira, o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Para TANI et al (1988, p.73)

(...) A aquisição dos padrões fundamentais de movimento é de vital importância para o domínio das habilidades motoras. A Educação Física adquire um papel importantíssimo à medida em que ela pode estruturar o ambiente adequado para a criança, oferecendo experiências, resultando numa grande auxiliar e promotora do desenvolvimento. Não é pequeno o número de indivíduos que não atingem o padrão maduro nas habilidades básicas, nas quais apresentam um nível rudimentar, o que prejudicará todo desenvolvimento posterior.

FLINCHUN (1981) ressalta que os padrões fundamentais de movimento vão formar a base de movimentos precisos. Para este autor, os movimentos básicos podem ocorrer com a maturação neuromuscular da criança. FLINCHUN (1981) e TANI et al (1988) dividem este padrão em três categorias, que são locomoção, manipulação e não locomotores ou de equilíbrio.

Para aquisição dos movimentos fundamentais, é necessário propiciar as crianças ambientes onde elas possam experimentar vários tipos de movimentos. O professor de Educação Física que trabalha com a pequena infância, além de oportunizar atividades que estimulem o processo de aquisição destes movimentos, é importante que valorize aquilo que as crianças já trazem como experiência e que oportunize a troca destas entre as crianças. Neste caso, o professor assume um papel de mediador destas atividades que os pequenos trazem como experiência.

Os padrões de locomoção permitem as crianças à exploração dos espaços, como por exemplo, o andar, saltar e correr (TANI et al, 1988). FLINCHUN (1981) complementa com os movimentos de rastejar, rolar, deslizar, trepar, saltitar e pendurar-se.

No manipulativo, envolve o relacionamento do indivíduo com um objeto. Nesta categoria podem ocorrer duas situações, numa o objeto aproxima-se do corpo da pessoa, que pode interromper ou mudar sua trajetória. Em outra, a pessoa pode afastar o objeto utilizando-se das mãos para arremessar ou dos pés para chutar (TANI et al, 1988). Para FLINCHUN (1981), envolvem movimentos de preensão, destreza e coordenação. WICKSTROM citado por TANI et al (1988), coloca o arremesso como o mais comum. Há ainda o receber, o rebater e o chutar. GALLAHUE citado por TANI et al (1988) acrescenta nesta categoria o drible, a condução de bola com o pé e o voleio.

Quanto aos movimentos de equilíbrio, este permite a criança manter uma postura no espaço e em relação à força de gravidade. Estes padrões também fazem parte essencial dos padrões de locomoção e manipulação, pois são necessários para manutenção do equilíbrio na ação, como estar em pé e estar sentado. GALLAHUE citado por TANI et al (1988), inclui os movimentos de girar os braços, flexionar o tronco e girar o tronco. Movimentos em posição invertida, como, parada de mãos, parada de três apoios, equilíbrio num pé só e o caminhar sobre uma superfície de pequena amplitude. FLINCHUN (1981) atribui aos padrões de movimentos não locomotores o puxar, empurrar, estender, curvar, balançar torcer e virar.

De acordo com FERREIRA NETO (2001), é durante os seis primeiros anos de idade que os padrões fundamentais de movimento emergem na criança e se aperfeiçoam de acordo com o desenvolvimento, ao nível dos movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação de objetos.

Com relação ao movimento perceptivo-motor, esse nível de desenvolvimento motor tem origem na aprendizagem dos estágios anteriores, e acrescenta numa outra dimensão, a percepção, que antecede a resposta motora. Nesse nível de motor, a criança recebe a informação sensorial e a interpreta antes de responder com um movimento (FLINCHUN, 1981).

Para RAMALHO (2000), as atividades realizadas espontaneamente, principalmente ao utilizar os diferentes brinquedos, são os instrumentos destas atividades e os utensílios com os quais as crianças desenvolvem suas habilidades motoras finas e amplas. Estas atividades são entendidas como uma das formas mais importantes do comportamento humano e essencial na estruturação do processo de desenvolvimento da criança; são básicos para desencadear de diferentes jogos, os quais no decorrer da vida da criança aparecem no seu cotidiano.

De acordo com TANI et al. (1988), o desenvolvimento motor é tão importante quanto ao desenvolvimento de outros domínios, como o cognitivo e o social, pois o movimento não é mais usado como um meio de observação para estudar os outros domínios, mas como um fenómeno merecedor por si só. SANTOS (2001) propõe que a escola infantil reflita sobre os jogos infantis, pois é uma tarefa básica para que se possa

estruturar uma ação pedagógica que respeite e propicie o desenvolvimento integral das crianças.

Com relação ao domínio motor, à medida que a criança desenvolve-se maturacionalmente, as habilidades motoras fundamentais (ou básicas) adquiridas quando ela era mais jovem, são aplicadas em habilidades especializadas (ou complexas) a uma variedade de jogos, esportes, dança e atividades recreativas (GALLAHUE, 2000).

Para WICKSTROM citado por RAMALHO (2000), as crianças correm, pulam, arremessam, pegam, quicam, lançam, e executam uma multiplicidade de habilidades básicas, denominadas de gerais e depois como esportivas específicas.

No que diz respeito ao domínio cognitivo, GALLAHUE (2000, p.12) diz que: “*A Aprendizagem cognitiva deve ser entendida como a mudança progressiva na habilidade de pensar, raciocinar e agir*”. À medida que o indivíduo vai internalizando a compreensão de conceitos de movimento, conceitos de destreza, conceitos de aptidão e conceitos de atividade esportiva e recreativa, ocorrerá uma mudança permanente no comportamento motor deste indivíduo. Também através do movimento, é possível ampliar o conhecimento da criança em relação ao seu mundo espacial, envolvendo-a em atividades motoras que contribuam para o desenvolvimento da consciência corporal, consciência temporal e consciência espacial.

Com relação ao domínio sócio-afetivo, o “é o processo de aprendizagem que amplia a capacidade da criança de agir, interagir e reagir efetivamente com outras pessoas, bem como consigo mesma” (GALLAHUE, 2000, p. 14). As experiências de movimento das crianças desempenham um importante papel na maneira como elas se percebem como indivíduos, como elas se relacionam com seus pares e como elas usam o tempo livre. É importante compreender o desenvolvimento sócio-emocional das crianças para ampliar a auto-estima e a socialização positiva (comportamentos cooperativos, camaradagem e bom espírito esportivo) delas, além de encorajar e estruturar os significados das experiências motoras que fortalecem o seu desenvolvimento social e emocional. Pais bons ou ruins, ambientes culturalmente favorecidos ou desfavorecidos, e a quantidade e qualidade de estímulos irão influir amplamente na visão que a criança terá de seu mundo. (GALLAHUE, 2000).

Os espaços para as brincadeiras devem ser vistos como um espaço de experiência e liberdade de criação na qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamento sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesma e com os outros (SANTOS, 2001).

Esta primeira parte do trabalho serve para conhecer como a criança constrói seus movimentos nos seus primeiros anos de vida, numa perspectiva desenvolvimentista, entendendo que a criança está sempre pronta a aprender em suas limitações, e que é sempre importante proporcionar-lhe brincadeiras onde possam expressar seus sentimentos e emoções, para que favoreçam um desenvolvimento pleno e harmonioso.

2.2 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Escola é...
O lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra,
se conhece, se estima.
O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente, cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor na medida em cada um se comporte como colega, amigo, irmão
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".
Nada de conviver como as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém
Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizades,
é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se "amarrar nela"!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se
Ser feliz !!!

Paulo Freire

Apesar da escassa produção teórica da Educação Física no âmbito da Educação Infantil, pretende-se aqui expor algumas delas, não no sentido de definir qual a melhor a ser aplicada com crianças de zero a seis anos, mas sim, de estabelecer relações entre elas e promover um rico diálogo entre os autores que trabalham com esta área da Educação Física. CERISARA citado por GARRANHANI (2001), nos orienta que ao eleger uma área do conhecimento para fundamentar uma prática, é necessário estabelecer relações com várias outras áreas, para não cair no modismo pedagógico de absolutizar apenas uma teoria.

Para GARANHANI (2001), devido a especificidade, as necessidades e características singulares das crianças pequenas², o conhecimento nessa etapa³ da educação deve ser estruturado e organizado de maneira diferente se comparado a maneira tradicional de escola. Este é um dos desafios da Educação Infantil no atual panorama.

AYOUB (2005) ressalta que há uma tensão permanente com relação à presença de professores de educação física em creches e pré-escolas, no sentido da defesa da presença de especialistas e também no sentido inverso.

Os argumentos a favor são devidos a precária formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária, pois alguns abordam a temática de maneira reducionista, reforçando as dicotomias entre corpo e mente. Já os argumentos contra vão no sentido de assumir já na Educação Infantil um modelo “escolarizante”, organizado em disciplinas, fragmentado o conhecimento e acentuando ainda mais as dicotomias corpo e mente (AYOUB, 2005).

De acordo com SAYÃO (2002), para a construção de uma pedagogia de Educação Infantil,

[...] não se coloca numa uniformização das práticas tradicionalmente centradas no domínio de conteúdos escolares, e nem tampouco na articulação institucional orientada para antecipação destes conteúdos a Educação Infantil. Portanto acreditamos que a Educação Física quando presente na Educação Infantil, não pode pautar-se por um modelo “escolarizante”, que objetiva antecipar conteúdos visando à preparação das crianças para o ingresso no ensino fundamental (p. 47).

Portanto, faz-se necessário analisar a presença e o papel de um especialista de Educação Física na Educação Infantil, pois, a reflexão a respeito do assunto é indispensável, à medida que o conhecimento vai aos poucos se fragmentando devido a posturas que conduzem a dicotomização da prática educativa. A reflexão também é necessária para evitar essa possível escolarização da Educação Infantil, já que, passando essa fase, as crianças terão pela frente a entediante tarefa de enfrentar uma sala de aula e uma escola que tradicionalmente valoriza somente o cognitivo e que faz uso da prática da Educação Física como relaxante do árduo trabalho em sala.

² criança de zero a seis anos

³ A LDB 9.394/96 considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica

De acordo com a proposta de SAYÃO (2002), contemplada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, elaborada junto aos acadêmicos que cursam a disciplina de Prática de Ensino do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, a Educação Física em creches e pré-escolas precisa ser questionada quando considera a infância como categoria social que integra as múltiplas dimensões humanas, (cognitiva, afetiva, social, etc).

Nesta perspectiva, é preciso saber que os pequenos possuem experiências culturais anteriores e que precisam ser levadas em consideração. E geralmente é na brincadeira que estas experiências se demonstram, possibilitando uma ampliação dos conhecimentos em inúmeras dimensões, como ética, estética, corporal, escrita, sensível, oral, rítmica entre outras. Portanto, a brincadeira é concebida como eixo principal de trabalho que norteia esta proposta e deve ser considerada como linguagem característica das crianças pequenas. Entretanto, ela não deve ser utilizada de maneira funcionalista, ou seja, para satisfazer as necessidades dos adultos, mas sim encarada como uma atividade típica das crianças em que elas realizam simplesmente para brincar. (SAYÃO, 2002).

Para GARANHANI (2001)

[...] Na pequena infância, a capacidade de brincar otimiza o desenvolvimento físico-motor da criança e propicia uma relação com os símbolos que constituem as atividades do seu cotidiano; portanto, o brincar oferece a criança condições de se desenvolver e se apropriar de elementos da realidade por meio da compreensão dos seus significados. Essas considerações nos levam a concluir que a escola da pequena infância é um espaço, por excelência, de aprendizagens que envolvem movimentos corporais, e o brincar é um princípio que norteia, pedagogicamente, o seu cotidiano. (p. 112).

Já a proposta de AYOUB (2005), elaborada junto aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Campinas – Unicamp –, reconhece a expressão corporal como linguagem, portanto, brincar para eles significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, que de acordo com o COLETIVO DE AUTORES (1992) são os jogos, danças, lutas, ginástica e esporte.

O GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1996), propõe a brincadeira como princípio norteador da prática pedagógica dos professores de

Educação Física atuantes na Educação Infantil. Um planejamento que tematize nas brincadeiras elementos da cultura corporal das crianças, possibilita que suas manifestações corporais encontrem significados na relação com o mundo. Portanto, um planejamento que satisfaça os anseios das crianças é aquele capaz de contemplar a brincadeira como um ponto de partida para que a criança amplie sua compreensão de mundo.

Analisando o trato com que alguns autores citados acima dão as brincadeiras, percebe-se uma ênfase nessa temática. Isso deve-se ao fato de que é através da brincadeira que muitas vezes as crianças exprimem suas emoções e seus sentimentos. É brincando que muitas vezes as crianças manifestam suas especificidades, sua cultura historicamente e socialmente acumuladas advindas muitas vezes de lugares diferentes, anseios que diferem um do outro, de etnias diferentes e de credos distintos um dos outros. Também é através da brincadeira e da relação com que as crianças mantém com os sujeitos próximos a ela, que os pequenos vão absorvendo a cultura historicamente construída, ao mesmo tempo, fazendo parte da construção desta cultura, ou seja, a cultura do mundo infantil.

Assim, é importante que o profissional envolvido com esta área da Educação Física contemple em sua prática a brincadeira não como algo meramente funcionalista com um certo fim, mas sim como um sujeito mediador do processo de apropriação de cultura dos pequenos.

De acordo com o GARANHANI (2001), na pequena infância, o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem, pois a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob forma de ação. É através do ato motor que a criança em desenvolvimento se integra no seu contexto histórico-cultural. Nesta perspectiva assumida pela autora, a criança constitui-se como sujeito cultural, pois esta também é produtora de cultura – uma cultura infantil. Portanto a partir do modelo histórico-cultural, o movimento da criança no âmbito da Educação Infantil deverá ser compreendido não apenas como um meio para o desenvolvimento físico-motor, mas também para a compreensão, expressão e comunicação dos significados presentes no contexto sociocultural em que a criança se encontra.

Em síntese, VIGOTSKY citado por GARANHANI (2003), “ênfatiza que o desenvolvimento humano é um processo histórico-cultural e a promoção desse processo de desenvolvimento esta vinculada, em grande medida a prática educacional”.(p. 05).

GARANHANI (2001), com base na perspectiva Histórico-Cultural, propõe uma organização pedagógica que vai tratar o movimento na Educação Infantil em torno de três eixos:

- 1 Autonomia e identidade corporal: para o desenvolvimento físico-motor, a criança aprende através do corpo em movimento, ocasionando domínio e consciência corporal para autonomia e formação de sua identidade
- 2 Socialização: na interação com o meio social, a criança compreende os movimentos do corpo como forma de linguagem
- 3 Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis: a criança aprende as práticas de sua cultura em que esta inserida.

A brincadeira constitui-se como eixo central desta proposta, pois através dela que a criança expressa o corpo em movimento. Quanto aos três eixos que norteiam a prática pedagógica desta proposta, há uma relação entre eles. Pois, ao se movimentar, a criança percebe que este ato pode ser usado como forma de linguagem. Desta forma, a criança amplia as interações com o meio social em que ela se insere, absorvendo a cultura historicamente construída. Portanto, através da socialização por meio da linguagem corporal, faz com que os pequenos ampliem seus conhecimentos acerca destas práticas, adquirindo autonomia para a formação da sua identidade corporal.

Na proposta do GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1996) é feita uma crítica as três tendências de Educação Física, algumas vigentes até o momento, que são a psicomotricidade, a aprendizagem motora e a recreacionista. Com relação a psicomotricidade, ela esta voltada para resolução de problemas cognitivos, não levando em conta aspectos sócio-culturais. Na aprendizagem motora é reforçada uma ênfase no modelo esportivo, pois, os processos pedagógicos são voltados para o desenvolvimento de habilidades que serão refinadas para uma futura performance esportiva. Já a recreacionista, está voltado para uma prática compensadora do duro trabalho em sala de aula.

De acordo com o GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1996), os fenômenos da cultura também se explicitam a nível corporal, fundamentada na dança, nos jogos, nos esportes, na ginástica, nas acrobacias, nas artes marciais, etc. Portanto, partindo deste princípio, esta proposta tem como indicação metodológica fazer com que a criança compreenda seu próprio corpo como uma marca pessoal, como histórico e como parte da produção da humanidade.

O professor de Educação física que atua com crianças pequenas, deve ter como ponto de partida em seus planejamentos, quais os interesses que as crianças demonstram em suas experiências de movimento realizadas espontaneamente. Dessa maneira, o professor assume também uma postura de pesquisador, pois observa suas aulas, analisa, reflete sobre os anseios e necessidades das crianças e aquilo que elas já possuem de experiência, para derivar daí uma nova prática pedagógica. (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996). “Os interesses das crianças, objetivos e subjetivos, é que determinarão a forma de intervenção, na direção dos objetivos que se tem na Educação Infantil” (p. 60).

Percebe-se nessa proposta uma ação pedagógica voltada para o aluno como foco central do processo de aprendizagem. Pois esta atividade de ação-reflexão e ação consciente constitui papel fundamental de um professor comprometido com sua prática, já que o ensino não é imposto de maneira totalitária.

De acordo com o GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1996), ao trabalhar Educação Física nessa faixa etária, é importante dar destaque a afetividade, pois as crianças estão imersas na emoção, e é através dela que estabelecem contato e mobilizam os adultos para atender suas necessidades. “Essa identificação da emoção corporificada é a primeira forma de comunicação que se estabelece com o mundo” (p. 56). Para a criança pequena, são as pessoas que despertam interesse, muito mais do que os objetos. A presença humana é o mais poderoso estimulante.

Analisando a proposta do GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1996), juntamente com a perspectiva Histórico-Cultural, GARNHNI (2001), percebe-se uma ênfase dada as relações humanas para o desenvolvimento infantil. A primeira considera a afetividade como foco central de uma proposta pedagógica, pois lida

com as emoções das crianças, fator primordial das relações. Relacionando com a proposta Histórico-cultural, a afetividade pode ser usada como método pedagógico, na medida em que este sentimento aproxima mais as relações professor-criança e criança-criança. Desta forma, contribuindo para o processo de apropriação da cultura historicamente construída, facilitando o processo de socialização com o meio e da ampliação do conhecimento das práticas corporais pelas crianças.

3 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE CURITIBA

Este capítulo refere-se a uma análise dos conteúdos do documento **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba - Educação Infantil** (ver ANEXO), que orienta a Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, com o propósito de identificar como o movimento está inserido neste documento.

Para nortear minha análise, utilizo como suporte um **Roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas/currículo para a educação de infância**, elaborado por Garanhaní com base nos seguintes referenciais teóricos: **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**, de KRAMER (1997) e **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**, MEC/SEF/DPEF/COEDI (1996).

Início a análise primeiramente considerando quais as condições de produção do documento examinado, situando sobre quem são os autores, se há a participação de profissionais relacionados a estudos e pesquisas sobre o movimento na Educação Infantil, em que nível e de que forma participaram na elaboração da proposta.

O documento curricular começou a ser elaborado a partir do ano de 2005, por meio de entrevistas com profissionais da educação, reuniões com diretores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) e visitas a algumas destas unidades educativas.

O documento que norteara as práticas educativas em CMEIs eram as **“Diretrizes Curriculares – o currículo em construção”** (2005). A partir de um processo de reflexão, revisão, reorganização e aprimoramento deste antigo documento, tarefa realizada em 2006, emergiu um novo documento para guiar as práticas educativas nos Centros municipais de Educação Infantil de Curitiba: As **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba - Educação Infantil** (ver ANEXO), conforme mostra sua intenção “o presente documento objetiva nortear a prática pedagógica em nossos Centros Municipais de Educação Infantil” (CURITIBA, 2006, p. 02).

A Proposta Curricular em análise foi elaborada através de um grupo de trabalho composto pela equipe pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME), alguns funcionários de CMEIs e também pelo suporte técnico pedagógico de alguns Núcleos Regionais de Educação da Cidade de Curitiba. Com relação à participação destes profissionais na elaboração da proposta, o documento descreve:

[...] ocorreram em nossos CMEIs e escolas estudos e reflexões que resultaram em outros relatórios enviados a esta Secretaria de Educação. Os registros foram categorizados por núcleo e por temáticas abordadas. A discussão, tanto nos momentos presenciais como também nos virtuais, foi registrada e esta contemplada neste documento (CURITIBA, 2006, p. 02).

Portanto, nota-se que houve a participação de vários segmentos na construção e elaboração desta proposta.

O documento, apesar de apresentar o nome dos funcionários e seus respectivos locais de lotação, não há registro de suas qualificações. Portanto, não há possibilidade em constatar se houve a colaboração de profissionais especializados na área do movimento infantil na sua produção.

O documento, além de servir como subsídio para nortear as práticas educativas nos Centros Municipais de Educação Infantil, serve também para nortear a elaboração das propostas pedagógicas de cada uma destas unidades.

[...] indicar caminhos e de nortear a elaboração das propostas pedagógicas pelos profissionais, devendo ser desdobrados em outros objetivos a partir das diferentes características das crianças e das comunidades que freqüentam as instituições de Educação Infantil, constituindo o seu currículo local (CURITIBA, 2006, p. 52).

Ao analisar a citação presente no documento, nota-se que as diretrizes consideram a pluralidade dos indivíduos a quem se destina sua aplicação, ou seja, as crianças, e também, os diversos contextos em que estão inseridos as Unidades de Educação Infantil da cidade de Curitiba. E para a elaboração das propostas de cada instituição, o documento em análise menciona que

[...] todos que estão no espaço de Educação infantil têm função educativa, portanto o diretor, pedagogo, educador, professor, cozinheiro, lactarista, inspetor, guarda municipal, auxiliar administrativo e profissional da limpeza imprimem suas marcas no processo educativo, sendo importante sua participação no projeto pedagógico da instituição.

O documento é destinado aos profissionais envolvidos no processo de educação e aprendizagem das crianças inseridas em CMEIs. Os profissionais envolvidos diretamente na execução do trabalho pedagógico, ou seja, aqueles que passam a maior parte do tempo com as crianças no período em que elas estão na unidade, são denominados de Educadores Infantis.

Até o ano vigente, a formação mínima exigida destes profissionais é o Ensino Médio. A partir do ano de 2002, 120 profissionais iniciaram a Habilitação em Educação Infantil em Nível Médio, concluindo em 2003. Dando continuidade a esse processo, em 2004, 500 profissionais iniciaram formação em nível médio, na modalidade normal. Neste mesmo ano passaram a atuar no quadro de funcionários, professores com formação em Normal Superior ou Pedagogia com especificidade em Educação Infantil em turmas de Maternal III (3 anos e meio a 4 anos e meio), algo que já vinha ocorrendo nas turmas de Jardim (4 anos e meio a 5 anos e meio), (CURITIBA, 2006).

Com relação à concepção de currículo subjacente no documento:

[...] evidenciam-se uma compreensão e um olhar diferenciado de currículo, como vida que se faz e constrói, emerge e não se repete, porque se trata de uma identidade que diz respeito a um grupo de crianças que têm interesses específicos. Outros grupos terão outras inquietações e curiosidades, enfim, outros conhecimentos a serem construídos. E, dessa maneira, uma cultura infantil encontra espaço para fluir, existir, ser expressa por diferentes linguagens, ser reconhecida e respeitada na instituição de Educação Infantil. (CURITIBA, 2006 p. 62).

Portanto, há apontamentos de que o documento não está concebido como algo acabado, como um fim em si só, mas sim, como algo que está em constante reflexão e construção, para que possa responder as demandas específicas de cada contexto e adaptando-se as suas realidades.

Com relação aos aspectos históricos que envolvem a construção do documento, o mesmo diz que os elementos para se construir um processo de Educação Infantil estiveram presentes em nossa história, apontando na direção de princípios hoje amplamente defendidos. A elaboração de uma proposta voltada ao desenvolvimento infantil, com ações educativas e a capacitação dos profissionais, evidencia o reconhecimento da creche como espaço de educação.

A entrada das pedagogas no quadro de funcionários da educação infantil, a incorporação das creches na SME, a chegada de novos educadores, o início do processo de implantação dos Conselhos dos CMEIs, visando uma gestão democrática, o aumento do período de permanência dos educadores para estudos e planejamento pedagógico, a realização da Semana de Estudos Pedagógicos, evidenciaram a necessidade de que o modelo que vinha sendo adotado precisava ser revisto, mobilizando novas reflexões acerca do trabalho que vinha sendo realizado com as crianças. Nesse sentido, devido a uma maior atenção dada a Educação Infantil nos últimos anos, a proposta foi pautada visando à superação do conceito assistencialista neste âmbito da educação, apontando para uma ação indissociável de cuidar e educar.

[...] O entendimento de que cuidar e educar são ações indissociáveis e base de sustentação do processo educacional da criança nessa primeira fase da vida, com peso e importância vitais para a formação humana, especialmente quando realizadas com qualidade relacional. (CURITIBA, 2006, p. 14).

No que se refere a estrutura organizacional do documento, está organizado em sete capítulos, nos quais os dois primeiros relatam sobre o histórico da Educação infantil em Curitiba e também sobre como se deu ao longo dos anos construção e consolidação da proposta em análise.

O terceiro capítulo refere-se aos eixos norteadores da Educação Infantil Municipal de Curitiba, que apontam princípios, fundamentos e procedimentos para orientar estas instituições. O documento aponta três eixos norteadores, que são os títulos dos outros três próximos capítulos, que são os seguintes:

Infância: Tempo de Direitos, apresentando um breve histórico sobre como se construiu a concepção de infância conhecida atualmente, qual a perspectiva de infância defendida no documento e também apresenta brevemente a organização da ação educativa e do trabalho com as crianças.

Espaços e Tempos Articulados, no qual apresenta perspectivas de Vygotsky sobre o desenvolvimento e aprendizagem, citando a brincadeira como forma de ampliar as experiências das crianças. Neste mesmo capítulo, há subsídios para nortear as formas de planejamento e organização dos espaços e tempos e sobre a avaliação e registro.

Ação Compartilhada, capítulo seis que se refere a atual gestão democrática instituída nos CMEIs, situando a instituição de Educação Infantil e a família como co-responsáveis na ação de cuidar e educar das crianças.

O sétimo capítulo aponta de forma compartimentalizada, quais os objetivos para a Educação Infantil Municipal. Primeiramente mencionando sobre a construção da identidade e autonomia, sendo cruciais na formação do indivíduo, ou seja, princípio e finalidade da Educação infantil. Neste sentido, aponta o brincar como fio condutor da Educação Infantil, indicando a importância dada ao movimento dentro destas instituições, já que grande parte das brincadeiras infantis envolve movimento.

Posteriormente, no mesmo capítulo do documento, se refere a importância que se deve dar as relações sociais e naturais, ou seja, possibilitar às crianças de apreender a relacionar-se entre si e com os outros de maneira saudável e respeitosa, e também a se relacionar de maneira responsável com o meio ambiente.

Em seguida, ainda com relação aos objetivos da educação Infantil, o documento cita sobre a importância das Linguagens nesta esfera de ação da educação, pois é o instrumento pelo qual a criança se relaciona com o mundo. Nesta perspectiva, considera-se o Corpo em Movimento, a Oralidade, as Linguagens Artísticas, e por fim, a Leitura e Escrita, como elementos constituintes das Linguagens.

Ao analisar o documento, observou-se que este segue mesma estrutura organizacional do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que segundo CERISARA (2002), no segundo volume denominado “Formação Pessoal e Social” contempla os processos de construção da identidade e autonomia, e o terceiro volume

denominado “Conhecimento do Mundo”, que apresenta seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e escrita. Mas vale lembrar que o RCNEI deve ser lido como um material que pode servir para a reflexão dos profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade, não sendo um documento obrigatório, em que todas as instituições de Educação Infantil devem se subordinar a ele.

De acordo com CERISARA (2002), é preciso fazer referência ao projeto “Parâmetros em Ação” que articulado ao RCNEI foi organizado pelo MEC com o objetivo de apoiar o desenvolvimento dos profissionais envolvidos com esta área da educação, articulando-se à implementação do RCNEI.

O que chama a atenção nesse projeto é o fato de que os municípios só podem participar dele se “optarem” por implementar o RCNEI em suas instituições, o que transforma de uma proposta denominada pelo próprio MEC como “aberta, flexível e não obrigatória” em obrigatória e única. Ou seja, os municípios que não aderirem ao RCNEI como “a referência” para o seu trabalho, por questionarem as concepções ali presentes, não são contemplados com o “pacote de formação” que está previsto nos “Parâmetros em Ação” (CERISARA, 2002, p. 340).

De acordo com a citação acima, relacionando com a estrutura organizacional disposta no documento **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil**, percebe-se claramente que os objetivos para a Educação Infantil deste documento segue claramente o roteiro desenvolvido pelo RCNEI, apontando para a forma pouco democrática que o MEC estabelece na construção das Diretrizes Municipais, não dando muita autonomia para o município em estabelecer os princípios da sua Educação.

Analisando os **fundamentos teórico-metodológicos** do documento **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil**, o mesmo utiliza-se dos estudos de Vygotsky para fundamentar a maioria das ações nestes espaços de educação. Conforme VYGOTSKY citado por GARANHANI (2003), o processo de desenvolvimento humano é contínuo e histórico-cultural, gerado através das relações sociais, sendo que a educação é um dos principais processos das relações humanas. Pois de acordo com o documento,

[...] as aprendizagens que ocorrem constituem suporte para o desenvolvimento, e este abre perspectivas para novas aprendizagens. A interação social embasa o desenvolvimento e aprendizagem, é a mediação do adulto ou de parceiros mais experientes nas relações que a criança estabelece com o ambiente em que vive que possibilita a aquisição da experiência cultura. (p. 15).

Com relação aos fundamentos teórico-metodológicos para fundamentar a concepção de movimento que o documento apresenta, este também utiliza-se de estudos de Vygotsky para justificá-lo. Insere o movimento como uma forma de linguagem, ou seja, um instrumento pelo qual a criança se relaciona com o mundo, através do qual a criança procura compreender e ser compreendido pelos demais, numa relação histórica social, absorvendo a cultura historicamente construída. Não só absorvendo, mas de acordo com o modelo Histórico-cultural defendido por GARANHANI (2001), também produzindo uma cultura própria, uma cultura infantil.

Desta forma, o documento **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil**, aponta o corpo em movimento como um dos objetivos para Educação Infantil Municipal, situando-se como uma forma de linguagem. O mesmo cita que:

A criança apreende a cultura corporal e desenvolve equilíbrio, ritmo, resistência, velocidade, força e flexibilidade corporal, principalmente por meio de jogos, brincadeiras, danças e eventos culturais. Na instituição de Educação Infantil, ações e espaços precisam ser planejados cuidadosamente para que as crianças possam desenvolver e ampliar seus recurso de comunicação corporal, com desafios que possibilitem a elas a superação de limites e avanços em sua condição de situar-se no ambiente, de explora-lo com segurança e autonomia, conquistando aos poucos novas formas de expressão e movimento. (CURIITBA, 2006, p. 67).

Portanto, apesar de não estar explícito no documento a presença de uma disciplina especializada no movimento infantil, percebe-se que ele valoriza o movimento dando importância a estas ações, como por exemplo, nos jogos, nas brincadeiras e nos desafios implementados pelos educadores para a superação de limites pelas crianças.

Com relação ao encaminhamento metodológico para a realização das ações pedagógicas nestas instituições, o documento cita que é importante articular espaços e tempos não de maneira tradicional, onde prevalecem a vontade do adulto. Dessa maneira, as ações na Educação Infantil não devem antecipar aquisições através de situações que irão

ocorrer posteriormente, mas sim, aumentar ou fornecer subsídios para que a criança aumente a capacidade de representações.

Ao analisar como a utilização dos espaços estão concebidos nas diretrizes de forma que possam propiciar o movimento, pode-se verificar pela análise dos itens **“Espaços e Tempos Articulados”**, que as crianças devem ter a possibilidade de movimentos em espaços amplos e de contato com a natureza, sendo expressa como uma necessidade fundamental no desenvolvimento da criança (CURITIBA, 2006).

Também no item **“Corpo de Movimento”**, há uma preocupação em articular os espaços para a promoção do movimento, como cita o documento:

Na instituição de Educação Infantil, ações e espaços precisam ser planejados cuidadosamente para que as crianças possam desenvolver e ampliar seus recursos de comunicação corporal, com desafios que possibilitem a elas a superação de limites e avanços em sua condição de situar-se no ambiente, de explorá-lo com segurança e autonomia, conquistando aos poucos novas formas de expressão e movimento (p. 67).

Portanto, percebe-se que o documento harmoniza-se com a pensamento de SANTOS (2001), em que os espaços para as brincadeiras devem ser vistos como um espaço de experiência e liberdade de criação na qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamento sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesma e com os outros.

Sobre a avaliação, no documento há um item citando sobre a avaliação e registro, considerando que o processo avaliativo deve ser contínuo e fundamentado na criança. A avaliação não deve pautar-se em níveis comparativos entre as crianças e sim no acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção ou retenção. Ao invés da avaliação se caracterizar apenas como algo a ser constatado, ela deve desenvolver-se para um caráter investigativo, para que haja o entendimento do processo de desenvolvimento infantil e para que os profissionais desta área se orientem na reflexão de suas intervenções.

Esta investigação deve ser feita mediante a registros do cotidiano da instituição, como cita o documento: “sendo relatórios, fotos, gravações em áudio e vídeo, materiais

produzidos pelas crianças e diários, entre outros, alternativas atualmente utilizadas que subsidiam a reflexão no processo avaliativo” (CURITIBA, 2006, p. 36).

Portanto, ao analisar o modo de avaliação contida no documento, percebe-se uma estreita relação com a reflexão do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Pois, a medida que o profissional da educação envolvido com esta área, planeja uma atividade para as crianças, posteriormente deve fazer uma reflexão de suas atividades, não se atendo a comparações, mas sim ao caráter gradativo do processo de desenvolvimento da criança, atento as necessidade individuais.

Finalizando a análise, recorro aos estudos de SAYÃO (2002), citando que a Educação Física quando presente na Educação infantil não pode pautar-se num modelo escolarizante, visando a preparação das crianças para o ensino fundamental. Portanto, o documento não apresenta o movimento de forma explícita, fragmentada numa disciplina, mas sim de maneira subjacente, ao propor atividades que envolvam o movimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, destaco alguns pontos fundamentais para identificar como o movimento se insere no documento que subsidia a Educação Infantil de Curitiba.

Partindo deste pressuposto, na primeira parte do trabalho recorri a estudos desenvolvimentistas na intenção de identificar elementos que dessem fundamentação a análise dos documentos. Pude constatar uma ênfase dada à interação da criança com os outros e com o ambiente que o cerca.

Posteriormente, ao expor algumas propostas pedagógicas do movimento na Educação Infantil, menciono sobre a tensão entre a defesa da inserção de um profissional de Educação Física na Educação Infantil e a contrariedade desta inserção. Considero esta tensão permanente importante para área, pois gera uma rica reflexão a respeito do assunto.

De acordo com as propostas mencionadas no trabalho, notou-se a importância que seus autores dão a brincadeira, pois é através dela que a criança se relaciona com o mundo, absorvendo a cultura historicamente construída e também a produzindo.

Com relação à análise do documento, apesar de observar que o movimento está concebido de maneira subjacente e que não há presença de profissionais especializados nesta área na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba, constata-se que é dada certa importância ao movimento nestas instituições, na medida em que o documento propõe atividades como jogos e brincadeiras e também identifica o corpo em movimento como uma linguagem corporal.

Portanto, considero ter chegado ao final deste trabalho na esperança de que de alguma forma ele possa contribuir para uma possível reflexão do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil, principalmente no que diz respeito ao movimento nessa faixa etária, e de que maneira ele está inserido neste campo de ação da educação.

ANEXO

Diretrizes Curriculares

para a Educação Municipal de Curitiba



CURITIBA
Cidade da Paridade

2006

Volume 2
- Educação Infantil



CURITIBA
A CIDADE DA GENTE



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Beto Richa

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Eleonora Bonato Fruet

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA

Jorge Eduardo Wekerlin

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Fábio Dória Scatolín

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Nara Luz Chierighini Salamunes

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

Ricardo Antunes de Sá

COORDENADORIA DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS

Iaskara Maria Abrão



EDUCAÇÃO – PRIORIDADE POLÍTICA

Desde janeiro de 2005, nossas equipes de profissionais das diferentes instâncias pedagógicas e administrativas se mobilizaram para efetivar os compromissos que assumimos com a população de Curitiba, sendo, o principal deles, a educação.

Em seu sentido amplo, entendemos educação como o processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida.

Esse processo deve proporcionar aos cidadãos o seu autoconhecimento, para que possam conviver democraticamente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade consciente de seus direitos e deveres e de suas responsabilidades com a promoção de uma vida digna para todos e com o uso racional dos recursos naturais, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável e a continuidade da vida na Terra.

Sabemos que a educação não se dá somente no ambiente escolar, mas sim em todos os espaços e práticas sociais, em todas as instâncias da cultura. Por essa razão, em diferentes momentos e locais se evidencia a relevância social da educação. É por meio dela que valores e práticas são reconstruídos e que novos e diferentes saberes são veiculados em virtude das exigências econômicas e tecnológicas advindas das necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Temos consciência de que a educação escolar não é a solução para todos os problemas sociais. Reconhecer, porém, sua limitada capacidade de transformar não significa que a vejamos como mera reprodutora de ações de uma determinada organização social.



Sabemos que a transformação de um modelo de sociedade, que privilegia a poucos, somente será possível se os cidadãos tiverem condições de acesso permanente aos conhecimentos e tecnologias produzidos pela sociedade e participarem efetivamente nas decisões sobre os rumos e formas da organização social e econômica.

Em uma sociedade complexa como a nossa, a escola é uma das instâncias sociais mais importantes entre as responsáveis por oportunizar aos cidadãos a construção de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às ações individuais e coletivas.

A fim de que esse processo se concretize, é fundamental o esforço da comunidade, dos educadores e dos governantes para ofertar educação de qualidade, que desenvolva práticas que configurem tanto as transformações almejadas para a sociedade quanto a formação humana para a promoção da vida. Nesse sentido, oferecer educação de qualidade é um dos nossos objetivos essenciais.

Este documento é o primeiro resultado dos estudos e reflexões que os educadores do município de Curitiba desenvolveram ao longo do ano de 2005 e resume o que acreditamos ser imprescindível fazer pela educação de nossa cidade.

Agradecemos a todos que contribuíram e contribuem para a elaboração/execução deste projeto e participam da construção das ações que o concretiza em cada comunidade e o torna realidade vivida nas práticas educativas da nossa Cidade.

Beto Richa

Prefeito de Curitiba

Eleonora Bonato Fruet

Secretária da Educação

**SUMÁRIO**

I - UMA REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES.	1
II - A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA.....	3
1 CONTANDO A NOSSA HISTÓRIA	3
2 REFLETINDO O MOMENTO ATUAL	10
3 TRILHANDO CAMINHOS FUTUROS	11
III - EDUCAÇÃO INFANTIL – EIXOS NORTEADORES	13
IV - INFÂNCIA: TEMPO DE DIREITOS	16
V - ESPAÇOS E TEMPOS ARTICULADOS.....	22
1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	22
1.1 Brincadeira	26
1.2 Ampliação das experiências	29
2 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
3 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E TEMPOS.....	35
3.1 Avaliação e registro	37
4 TEMPOS E ESPAÇOS DE ADAPTAÇÃO	39
4.1 A entrada na instituição de educação	40
4.2 A mudança de turma. de educador e/ou de professor.....	41
5 A PASSAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	42
VI - AÇÃO COMPARTILHADA.....	43
1 O PERCURSO HISTÓRICO	44
2 OBJETIVOS E DESAFIOS NA AÇÃO COMPARTILHADA	46
VII - OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL.....	49
1 IDENTIDADE.....	52
1.1 Identidade e construção da autonomia.....	54
1.2 Identidade e cultura	56
1.3 Identidade – Objetivos.....	58
1.4 Identidade – Objetivos.....	59
2 RELAÇÕES SOCIAIS E NATURAIS	60
2.1 Relações Sociais e Naturais – Objetivos	63
2.2 Relações Sociais e Naturais – Objetivos	64
3 LINGUAGENS	65
3.1 Corpo e movimento	66

3.2 Oralidade	67
3.3 Linguagens artísticas	69
3.4 Leitura e escrita	70
3.5 Linguagens – Objetivos	73
3.6 Linguagens – Objetivos	74
4 PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO	75
4.1 Pensamento Lógico-Matemático – Objetivos	79
4.2 Pensamento Lógico-Matemático – Objetivos	80
GLOSSÁRIO.....	81
REFERÊNCIAS.....	83
FICHA TÉCNICA	88

1 - UMA REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES

Em janeiro de 2005, iniciamos um período de revisão da Educação Municipal, por meio de entrevistas com profissionais da educação, visitas às unidades escolares e reuniões com diretores de nossos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas. No decorrer desse processo, percebemos as necessidades existentes, entre elas a de reavaliarmos as Diretrizes Curriculares para o município de Curitiba.

Em março, ocorreu um Seminário Interno da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que serviu para a apresentação e avaliação dos processos de cada um dos departamentos desta secretaria. Nesse seminário, os departamentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental apontaram lacunas existentes no documento "Diretrizes Curriculares – o currículo em construção", enviado às escolas em dezembro de 2004.

A partir dessa constatação, deflagramos o processo de reflexão, análise, revisão, reorganização e aprimoramento das proposições curriculares para o nosso município, com a participação de todos os profissionais do Magistério Municipal.

O Departamento de Educação Infantil e a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais promoveram momentos de discussão, análise e reflexão, com suas equipes, bem como o Departamento de Ensino Fundamental. Nesse departamento, o processo ocorreu no período de março a julho de 2005, por meio de encontros presenciais e de fóruns virtuais, subdivididos em grupos temáticos, dentre eles: Língua Portuguesa e Alfabetização; História e Ensino da Arte; Geografia e Ciências; Educação de Jovens e Adultos; Gestão Escolar e Legislação; Matemática; Projetos; Educação Especial e Educação Integral; Concepção Teórica; Língua Estrangeira e Ensino Religioso; Educação Física e Educação Ambiental.

Paralelamente, ocorreram em nossos CMEIs e escolas estudos e reflexões que resultaram em outros relatórios enviados a esta Secretaria da Educação. Os registros foram categorizados por escola, por núcleo e por temáticas abordadas. A discussão, tanto nos momentos presenciais como também nos virtuais, foi registrada e está contemplada neste documento.

Nos documentos apresentados pelas escolas, ficou bastante evidente a necessidade de se ter um referencial curricular básico, em que estejam registrados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação comuns a toda a Rede. Essa evidência também foi observada nos fóruns e debates presenciais.

Diferentemente do que requer uma organização escolar em ciclos de aprendizagem, 21 escolas propuseram que os conteúdos e os objetivos fossem organizados por etapas anuais. No entanto, os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação estão registrados, neste documento, conforme uma organização em ciclos, e não por etapas anuais ou séries. Porém, entendemos que essa questão é relevante e está relacionada à preocupação docente com a organização curricular de cada escola.

Os conteúdos que dizem respeito a determinado ciclo têm que ser adequados à prática pedagógica em função de vários fatores que não se restringem a uma prescrição prévia. Tais fatores dizem respeito à condição de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, às configurações culturais específicas a cada estudante, grupo e escola, às condições estruturais disponíveis ao processo pedagógico, entre outros.

A partir dessas análises, o presente documento objetiva nortear a prática pedagógica em nossos Centros Municipais de Educação Infantil e escolas, como fruto da participação dos diferentes profissionais que contribuíram e contribuem na contínua reflexão sobre nossa educação.

II - A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA

1 CONTANDO A NOSSA HISTÓRIA

Nos últimos vinte e oito anos, o atendimento e a educação das crianças com idade entre zero e seis anos na rede pública em Curitiba foram pensados e organizados por duas estruturas da Prefeitura Municipal de Curitiba: uma ligada à área da Assistência, e outra, à área da Educação. Assim, a história aqui contada vai entrelaçando ações desenvolvidas por essas duas instâncias, que culminaram, em abril de 2003, com a integração dos Centros Municipais de Educação Infantil à Secretaria Municipal da Educação.

A necessidade de atendimento às crianças em idade pré-escolar foi mencionada nos quatro Planos de Ação da Rede Municipal de Ensino, referentes aos anos de 1968, 1975, 1980 e 1983. O Plano Educacional de 1968, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), registrava que apenas uma pequena parcela da população residente em regiões mais centrais da cidade recebia atendimento pré-escolar. Nesse período, a Educação Infantil, considerada preparatória para o Ensino Fundamental, baseava-se em atividades de brincadeiras, no desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e na aprendizagem de hábitos e atitudes.

Em 1975, o Plano Educacional, elaborado pela Diretoria de Educação, estabeleceu como objetivo para a educação pré-escolar a prevenção da retenção de crianças na primeira série, situação esta atribuída à carência alimentar e à ausência de estimulação. A Educação Infantil, nessa perspectiva, encontrava-se estruturada sob a concepção da criança com carências a serem supridas. De caráter compensatório, esse modelo visava também ao treino de habilidades e atitudes e aos exercícios de coordenação motora.

No ano seguinte, no âmbito da Assistência (Departamento do Bem-Estar Social), surgiram as primeiras iniciativas do poder público

municipal para a construção e manutenção de creches¹, no plano de desfavelamento e relocação das famílias para conjuntos habitacionais na periferia da cidade. Até 1979, tinham sido construídas 10 creches, com o objetivo de atender crianças de zero a seis anos de idade, favorecendo a liberação das mães para o trabalho. Tais iniciativas focalizavam a necessidade da mãe, tendo em conta dificuldades socioeconômicas, como a baixa remuneração e o elevado número de crianças na composição familiar.

O atendimento infantil estava centrado na guarda e, do ponto de vista educativo, visava à disciplina da criança para evitar marginalização futura, evidenciando, assim, a dicotomia dos processos de guarda e educação. No âmbito da Educação (Departamento de Educação), das 59 escolas municipais existentes em 1979, 34 ofereciam turmas de pré-escola (faixa etária de cinco a seis anos), em concepção antecipatória da educação. A maioria delas funcionava em dias alternados² para a otimização de recursos.

No início da década de 80, a Prefeitura Municipal de Curitiba, por meio do Departamento de Desenvolvimento Social, definiu critérios e parâmetros para a expansão do número de creches, e a rede oficial (unidades construídas, geridas e mantidas pelo poder público municipal) ampliou-se. Nessa época, os objetivos de atenção à criança procuravam garantir o atendimento sob a ótica materno-infantil, e o Programa de Atendimento Infantil (1982) estabelecia como objetivo a qualidade do atendimento, entendida como a melhoria dos serviços realizados para as crianças, a busca de novas estratégias de atuação e o investimento em capacitação para os profissionais.

Em direção à compreensão do papel educativo das creches, foram criados dois programas: o Programa de Estimulação Essencial, para crianças de três meses a cinco anos, com o propósito de

¹ Denominação anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na Rede Municipal.

² No atendimento em dias alternados, um professor atuava com mais de uma turma, e as crianças frequentavam a pré-escola em torno de duas vezes na semana.

"compensar" carências resultantes da desnutrição e da falta de estimulação, e o Programa de Educação Pré-Escolar, para crianças de quatro a seis anos, dirigido basicamente às creches de vizinhança, a partir de convênio entre a Prefeitura Municipal de Curitiba, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

As chamadas creches de vizinhança funcionavam em espaços domiciliares, com grupos de dez crianças de zero a seis anos, sob cuidados de uma pessoa da comunidade, em substituição à mãe. Mais tarde, passaram a ser gerenciadas pelas Associações de Moradores das comunidades onde estavam inseridas, com apoio técnico e financeiro da Prefeitura Municipal de Curitiba, sendo gradualmente integradas à Rede Oficial do Município, a partir de 1984.

Com a implantação do Programa Creche (1983), acreditava-se que o atendimento em creche fosse uma boa alternativa para que a criança pudesse receber alimentação, cuidados de higiene, atendimento médico e odontológico, além de orientações em atividades que ajudariam no seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, de forma harmoniosa e integral (CURITIBA. SMCr/IPPUC, 1992, p. 5).

Concepções sobre a função da creche foram, aos poucos, construídas. A concepção de creche como um direito da mulher trabalhadora e principalmente da criança começou a ser mencionada na década de 80, momento em que se fez referência à qualidade do atendimento à criança e a uma política de atendimento infantil. Por política de atendimento infantil compreendia-se a ampliação da rede, a necessidade de aperfeiçoamento dos funcionários que atuavam nas unidades e a participação comunitária na implantação de novas creches.

Conforme perspectiva filosófica apresentada no Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche (1986), a creche era apresentada como "... espaço de socialização da criança determinado pela sua condição histórico-social" (p. 5). Esse documento afirma que a estruturação do trabalho pedagógico nas creches deveria

considerar a realidade social da criança, suas práticas e relações. Considerava, assim, o processo educativo pautado no meio cultural, na linguagem e nos valores pessoais.

Ainda na década de 80, enquanto a Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social dava continuidade ao Programa Creche, a Secretaria Municipal da Educação ampliava a rede pré-escolar, buscando melhoria no atendimento pedagógico, nutricional e de saúde. Para a efetivação dessa proposta, foram estabelecidos convênios de cooperação entre o Estado, o Município e a Universidade Federal do Paraná.

A Constituição Federal de 1988 afirmou a criança como cidadã de direitos e rompeu com premissas anteriores do atendimento em creches, entendido como alternativa pública para suprir somente as necessidades maternas. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente ratificou essa concepção de criança, o que se refletiu no processo educativo da criança de zero a seis anos em Curitiba. Com isso, uma intenção educacional passou a permear a proposta assistencial até então adotada no atendimento infantil. Assim, em 1990, foi lançada a Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 Anos nas Creches, pela Secretaria Municipal da Criança, para orientação do processo educacional nas creches oficiais. Dos cinco objetivos prioritários estabelecidos, destacavam-se três: ampliar o atendimento, afirmar a creche como espaço de educação e desenvolvimento da criança, procurando superar a perspectiva de guarda e cuidados, e desenvolver uma visão socioeducativa com relação às famílias e às comunidades.

Para ampliar o atendimento, foram efetivados convênios de cooperação técnico-financeira com entidades não-governamentais filantrópicas, mantenedoras de creches denominadas comunitárias, pioneiras no atendimento a crianças em regime de creche em Curitiba. O Programa de Apoio às Iniciativas Comunitárias da SMCr coordenava a expansão dessas creches, estabelecendo parcerias entre Município e organizações não-governamentais (ONGs), em que estas eram

responsáveis por manter as creches construídas pelo Programa Vale-Creche³, sendo a primeira delas a creche Curumim, fundada em 1990. Durante essa década, 43 creches comunitárias foram construídas para atender em média 90 crianças cada uma. Responsáveis e profissionais recebiam orientações e apoio pedagógico da equipe de supervisores da SMCr, e a maioria dessas creches passaram a utilizar como referência a Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos da SMCr.

Reelaborada e publicada em 1994, com fundamentação pautada em contribuições teóricas de Leontiev, Brazelton, Kamii, Elkonin e Lapierre, a Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos destacava a perspectiva sociohistórica de Vygotsky. Nessa proposta, percebe-se que os elementos para tecer um processo de educação infantil estiveram presentes em nossa história, apontando na direção de princípios hoje amplamente defendidos. A elaboração de uma proposta voltada ao desenvolvimento infantil, com ações educativas e a capacitação dos profissionais, evidenciava o reconhecimento da creche como espaço de educação.

O compromisso com o desenvolvimento integral da criança, o papel do educador como referência para a criança e a compreensão da importância da organização do espaço físico no processo educacional constituem princípios que vêm fundamentando o processo de educação da criança de zero a seis anos no município. Constam, nesse documento, encaminhamentos pedagógicos específicos por faixa etária. Para as crianças de zero a três anos, as orientações consistiam em Programas de Estimulação Essencial e Massagem para Bebês. Concomitantemente, houve a implementação do Jogo Integrativo para a faixa etária de dezoito meses a quatro anos, uma proposta adaptada da Psicomotricidade Relacional, de André Lapierre. Para crianças de três a cinco anos e meio, eram propostos temas que estabeleciam relações com as áreas do conhecimento, e, com crianças das turmas de pré-

³ Vale-Creche: parceria entre pessoas físicas, empresas e poder público na construção de creches em terrenos da PMC que, prontas, eram repassadas mediante comodato para serem mantidas e administradas por entidades filantrópicas.

escola (faixa etária de seis anos), era desenvolvida a proposta do Currículo Básico, durante quatro horas diárias, por professores do quadro do magistério municipal, por meio de parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal da Criança e a Secretaria Municipal da Educação, desde 1991. Situação semelhante vinha ocorrendo nas turmas de pré-escola das creches comunitárias, com profissionais que eram orientados pela equipe da pré-escola da Secretaria Municipal da Educação, por meio de convênio.

A creche, considerada então espaço de educação, exigiu capacitação dos profissionais. Nesse sentido, entre 1989 e 1995, foram criadas oportunidades de cursos, encontros e debates com profissionais de várias áreas de trabalho dentro da Educação Infantil, por meio do Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar da Universidade Federal do Paraná. Os profissionais que atuavam no atendimento infantil até 1998 apresentavam o primeiro grau como formação mínima exigida. A partir desse ano, por meio do Projeto de Escolarização, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Criança, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, eles concluíram o Ensino Médio em regime supletivo, e 120 profissionais iniciaram, em março de 2002, a Habilitação em Educação Infantil em nível médio, concluindo em julho de 2003. Dando continuidade a esse processo, em 2004, 500 profissionais iniciaram formação em nível médio, na modalidade normal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, no capítulo I, consolida a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, um direito da criança. Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem parâmetros para a organização do trabalho com crianças de zero a seis anos. Nesse período, foi lançado, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que trouxe contribuições a essa etapa da educação.

No município de Curitiba, o primeiro passo em direção à integração, de acordo com a LDB-EN/96, foi a passagem gradativa das

turmas de pré-escola (crianças de seis anos) para as escolas municipais. A partir de 2000, algumas turmas de pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil⁴ próximos às escolas municipais passaram a funcionar em meio período ou período integral, de acordo com a característica do atendimento da escola, em função da implantação dos Ciclos de Aprendizagem pela Secretaria Municipal da Educação, em que a pré-escola passou a constituir a etapa inicial do Ciclo I. Com isso, os professores, que antes atuavam com crianças de seis anos, em turmas denominadas Jardim III, passaram a atuar com crianças de cinco anos, nas turmas de Jardim II, nos Centros Municipais de Educação Infantil. Crianças de seis anos das creches comunitárias foram incluídas nesse processo. A partir de 2002, nas escolas municipais, o atendimento em Educação Infantil foi ampliado, iniciando a atuação com crianças de quatro a cinco anos.

De 1999 a 2001, o Departamento de Atendimento Infantil da Secretaria Municipal da Criança deu início a um processo de discussão acerca da revisão e reescrita da proposta pedagógica, juntamente com a equipe técnica (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais) que atuava com a supervisão e capacitação dos profissionais de Educação Infantil das creches mantidas pelo Município e das creches conveniadas. As vivências no processo de Educação Infantil e os avanços na legislação impulsionavam para a necessidade da atualização do documento anterior. Foram estratégias desse processo: pesquisas, discussões, encontros com os profissionais que atuavam diretamente com a criança; consultorias com profissionais especializados; palestras relacionadas aos encaminhamentos específicos da proposta pedagógica. No ano de 2001, um grupo de trabalho envolvendo a SMCr e a SME iniciava uma aproximação entre essas duas instâncias, dando continuidade às discussões sobre

⁴ Denominação posterior à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na Rede Municipal.

atualização da proposta pedagógica, elegendo como necessidade o estabelecimento de diretrizes para nortear a elaboração de propostas pedagógicas em cada unidade de Educação Infantil.

2 REFLETINDO O MOMENTO ATUAL

Em abril de 2002, teve início o processo de transição para integrar os Centros Municipais de Educação Infantil à SME e, em 2003, os 135 centros passaram à responsabilidade dessa secretaria. Com a integração, educadores e professores continuaram atuando nas unidades, e pedagogos passaram a compor o quadro de profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil, atuando durante quatro horas diárias para a orientação pedagógica.

Com a extinção da SMCr, as creches comunitárias ficaram durante o ano de 2003 e o 1.º semestre de 2004 sob responsabilidade da Fundação de Ação Social (FAS); no 2.º semestre de 2004, o acompanhamento e a orientação pedagógicos passaram à responsabilidade da SME, sendo realizados pela equipe do Departamento de Educação Infantil.

Entre os anos de 2003 e 2005, deu-se continuidade às discussões sobre a proposta pedagógica, emergindo a necessidade de se estabelecerem diretrizes para o trabalho educacional, abrangendo a educação básica, ou seja, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e suas modalidades. Durante esses anos, foi iniciado processo de orientação às equipes dos CMEIs para elaboração das respectivas propostas pedagógicas, com base na versão preliminar das diretrizes para a Educação Infantil registradas no ano de 2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nas Deliberações n.º 003/99 e n.º 02/05 e na participação dos profissionais em palestras e cursos promovidos pela SME. Esses cursos e palestras também visavam aproximar pedagogos e professores, que passaram a atuar na

Educação infantil dos fundamentos e concepções que norteiam o trabalho nesse nível educacional.

Nesse período de transição e incorporação da Educação Infantil no Sistema de Ensino Municipal, muitas tensões e conflitos esperados em um processo de mudança foram observados. Até então, as funções de orientação pedagógica e de gestão administrativo-financeira dos CMEIs eram acumuladas pelo diretor. A chegada do pedagogo, de outros professores, de novos educadores e o início do processo de implantação dos Conselhos dos CMEIs mobilizaram novas reflexões acerca do trabalho que vinha sendo realizado com as crianças, e aspectos da relação entre os profissionais e destes com as famílias evidenciaram a necessidade de tornar mais compartilhada a Educação Infantil entre esses segmentos.

3 TRILHANDO CAMINHOS FUTUROS

Considerando a construção de uma Educação Infantil compartilhada, no ano de 2005 foi realizado novo processo de discussão e reflexão sobre as diretrizes curriculares na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ampliando a participação dos profissionais da Educação Infantil. Profissionais de CMEIs, escolas e CEIs conveniados estudaram e levantaram sugestões para o registro das diretrizes da Educação Infantil, que foram apresentadas e discutidas em 10 fóruns regionalizados. Na sequência, representantes desses encontros participaram e debateram suas idéias no Seminário de Discussão das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba – O Currículo em Construção, e, posteriormente, um grupo de trabalho reuniu-se para a reescrita das diretrizes, a partir das contribuições. Esse processo culminou com a validação das Diretrizes para a Educação Infantil, realizada por representantes dos profissionais, ou pelo mesmo grupo que participou do seminário acima mencionado.

Durante o processo de discussão, muitas reflexões foram feitas acerca das condições para realização de uma Educação Infantil pública de qualidade no município de Curitiba, reconhecendo importantes conquistas alcançadas nos últimos anos em relação ao processo histórico vivido. Estão entre elas: a criação do plano de carreira dos educadores infantis; a incorporação da Educação Infantil na Secretaria Municipal da Educação; o início do processo de formação dos educadores em nível médio, na modalidade normal; a ampliação da equipe de profissionais nos CMEIs; a abertura de turmas de Educação Infantil nas escolas, aumentando o acesso das crianças a esse nível educacional, a construção de novos CMEIs incluindo espaço destinado à realização de permanências dos profissionais para estudos e planejamentos e a sala de coordenação pedagógica; a realização da Semana de Estudos Pedagógicos envolvendo todos os profissionais que atuam na Educação Infantil; a ampliação da carga horária dos educadores nos CMEIs para estudos e planejamento pedagógico.

Se por um lado essas conquistas representam avanços, por outro chamam atenção para desafios futuros, entre eles: a formação inicial do educador atrelada a um plano de carreira que o valorize, garantindo sua permanência na Educação Infantil; o estabelecimento da gestão democrática nos CMEIs; a elaboração dos projetos pedagógicos, regimentos e implantação dos conselhos dos CMEIs; a definição de uma política de apoio aos CEIs conveniados; a aproximação das escolas de Ensino Fundamental com os CMEIs, o estabelecimento de uma formação continuada em serviço aos profissionais, possibilitando que as crianças tenham Educação Infantil de qualidade onde quer que seja ofertada, em CMEIs, CEIs conveniados e escolas municipais.

III - EDUCAÇÃO INFANTIL – EIXOS NORTEADORES

A Resolução da Câmara de Educação Básica n.º 1 de 7 de abril de 1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apontando princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as Instituições de Educação Infantil vinculadas aos Sistemas Brasileiros de Ensino com relação à organização, à articulação, ao desenvolvimento e à avaliação de suas propostas pedagógicas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento normativo do Conselho Nacional de Educação, estão pautados como fundamentos norteadores:

- Os princípios éticos, políticos e estéticos.
- A importância de reconhecer a identidade das crianças, das famílias, dos profissionais que atuam na Educação Infantil e da unidade educacional, diante dos vários contextos em que esses se situam.
- A necessidade da promoção de práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança.
- A visão de criança como um ser completo, total e integral, em posição de aprender a ser e de conviver consigo própria e com os demais e no próprio ambiente, de maneira articulada e gradual.
- A construção das propostas pedagógicas em integração com famílias e profissionais.
- As estratégias para buscar o provimento de conteúdos básicos, a constituição de conhecimentos e valores, a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã.
- O processo de avaliação baseado no acompanhamento e registros dos avanços do desenvolvimento da criança, sem caráter de promoção ou de retenção, em um ambiente de gestão democrática, com vistas a garantir os direitos básicos da criança e sua família à educação e a cuidados.

Os eixos para a Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba, que representam o pensamento dos profissionais que atuam com a

criança de zero a seis anos, reafirmam o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e enfatizam:

- A visão de criança completa, indicando um processo educativo que a considere como foco principal, sendo respeitada em suas diferentes linguagens, expressões e capacidade de criação.
- O entendimento de que cuidar e educar são ações indissociáveis e base de sustentação do processo educacional da criança nessa primeira fase de vida, com peso e importância vitais para a formação humana, especialmente quando realizadas com qualidade relacional.
- A concepção de que os elementos da Educação Infantil estão voltados ao desenvolvimento, à construção da autonomia, às primeiras vivências que impulsionam em direção ao conhecimento. Esse é o prisma pelo qual a ação educativa será pensada e articulada.
- A necessidade de superação de práticas tradicionais que valorizam, ainda hoje, uma concepção compensatória, preparatória ou antecipatória da educação.
- A idéia de que a aprendizagem e o conhecimento estão presentes no âmbito da Educação Infantil e demandam sentido de intencionalidade, planejamento e acompanhamento, configurando posição indissociável das dimensões da constituição e do desenvolvimento infantil e suas relações com o meio natural e social.
- A linguagem, a socialização, o brincar e a interação como articuladores do desenvolvimento e, portanto, do conhecimento, estando em direta relação com o meio social.
- A compreensão da função social da instituição de Educação Infantil diante da necessidade das famílias de compartilhar a educação e o cuidado de seus filhos, estabelecendo co-responsabilidade entre essas duas instâncias pela Educação Infantil.

Essas considerações acenam para a compreensão de que o processo educativo só se consolida pela interação com outros indivíduos. Sob o olhar de VYGOTSKY (1994), as aprendizagens que ocorrem constituem suporte para o desenvolvimento, e este abre perspectivas para novas aprendizagens. A interação social embasa o

desenvolvimento e a aprendizagem, é a mediação do adulto ou de parceiros mais experientes nas relações que a criança estabelece com o ambiente em que vive que possibilita a aquisição da experiência cultural.

A dinâmica desse processo possibilita a compreensão de que tudo está em correlação, não há cisão de elementos de maior ou menor importância no desenvolvimento ou na aquisição de aprendizagens. Assim, a proposta de trabalho educativo com a criança pequena dispensa a fragmentação de conteúdos ou a compartimentalização de aprendizagens estabelecidas em etapas a serem vencidas em um determinado tempo. A idéia é de uma permanente construção da ação educativa, considerando o direito da criança à infância e à educação, estabelecendo uma interação entre o fazer pedagógico e a reflexão constante do que é realizado com as crianças, profissionais da Educação Infantil, famílias e comunidades.

A partir dessas considerações, resultado de ampla discussão entre profissionais que atuam com Educação Infantil, destacam-se, a seguir, três eixos articuladores do trabalho: 1) Infância: Tempo de Direitos; 2) Espaços e Tempos Articulados; 3) Ação Compartilhada.

Esses eixos consideram a dinâmica da prática pedagógica historicamente construída, a heterogeneidade e a multiplicidade de suas *articulações*, com o compromisso de pensar constantemente sobre o conjunto de práticas construídas e posturas vinculadas ao processo educativo como elementos fundamentais para que a criança seja efetivamente respeitada em seu direito de ter um desenvolvimento pleno.

IV - INFÂNCIA: TEMPO DE DIREITOS

A concepção que se tem de infância e de criança é fundamental para se pensar a organização do trabalho educativo nas unidades de Educação Infantil. A compreensão que hoje se tem de infância como um período da vida da criança, entendida esta como sujeito de direitos, resulta de um longo processo histórico, aqui apontado sucintamente.

A infância tem adquirido significados diferenciados em decorrência das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que marcam cada sociedade em diferentes tempos e espaços. Isso significa que a idéia de infância não é estática, ela se constrói e se modifica na prática social e está relacionada às formas de se olhar a criança.

Até os séculos XVII e XVIII, a criança era representada como um adulto em miniatura, evidenciando a tese de ARIËS (1981) de que não havia lugar para a infância como um período específico da vida humana, com necessidades e direitos próprios. Dados históricos indicam que, para os adultos daquela época, a infância significava um período transitório que logo seria ultrapassado. As crianças compartilhavam passeios, festas, jogos e reuniões para o trabalho, participando ativamente da vida adulta, convivendo num mesmo espaço físico. A responsabilidade pela educação era das famílias e da comunidade em geral, já que desde cedo as crianças eram introduzidas aos ofícios, como aprendizes. Nem sempre eram cuidadas pela figura materna, pois os altos índices de mortalidade infantil ocasionavam os sentimentos de fragilidade e desapego em relação às crianças.

Foram as transformações de caráter econômico e social ocorridas a partir daqueles séculos na Europa, especialmente para os mais abastados, que provocaram uma nova organização familiar, uma atenção maior à criança. A vida privada – a família nuclear, restrita a pais e filhos, bem como a necessidade de controlar doenças para manter descendentes – gerou alteração de mentalidade e práticas de

higiene que resultaram em maior controle da mortalidade infantil e atenção às crianças.

Segundo ARIËS (op. cit.), num primeiro momento, o sentimento de infância apareceu no âmbito familiar como "paparicação", ou seja, a criança inocente e ingênua era objeto de distração e motivo de graça dos adultos. Já para os moralistas e educadores, crianças mimadas tornavam-se mal-educadas e indisciplinadas, características consideradas ainda mais marcantes naquelas oriundas das famílias populares, surgindo a necessidade de "moralização" e educação das crianças para torná-las pessoas honradas e dotadas de razão. De fonte exterior à família, esse sentimento foi incorporado a ela, aliado à preocupação com higiene e saúde física.

É com essa visão de infância que surgem as primeiras instituições de Educação Infantil, que tiveram origem na era industrial capitalista do século XIX. Em um contexto de expansão industrial e urbanização crescente, a mulher inseriu-se no mercado de trabalho, gerando a necessidade de tornar coletivos o cuidado e a educação das crianças pequenas, o que anteriormente era somente de sua responsabilidade. Mas, na sua origem, as instituições de Educação Infantil tiveram duas clientelas: as creches eram para crianças filhas de mãe operária e/ou solteira, e as pré-escolas, ou jardins de infância, destinavam-se às crianças de família nobre e burguesa. Algumas creches foram criadas nas fábricas pelos patrões e visavam à melhor produtividade das mães; outras eram mantidas por entidades filantrópicas e destas algumas tinham caráter religioso.

Enquanto nas pré-escolas as crianças eram envolvidas em atividades consideradas de cunho pedagógico – levando-se em conta as contribuições científicas da área para essa faixa etária –, nas creches, o trabalho era de caráter assistencial, e a alimentação, a higiene e a segurança física compunham a tríade das ações com as crianças. Historicamente, a pedagogia dessas instituições esteve associada a práticas de submissão das crianças, e o atendimento foi visto como um favor às famílias. Como essas crianças eram vítimas

freqüentes de infecções, das condições insalubres de moradia em que viviam, a creche era defendida por médicos e sanitaristas como meio de prevenção de doenças infantis, em função de suas práticas higienistas.

Ultrapassados os riscos da mortalidade infantil, a criança passou a ser idealizada pelas classes dominantes, que difundiram a idéia de uma infância universal, e as escolas pautaram-se em uma pedagogia voltada aos padrões burgueses. Para a infância popular, no entanto, enquanto objeto de assistência, a educação assumiu a função de suprir carências, reforçando a discriminação social e legitimando práticas de cunho compensatório, para que as crianças consideradas privadas culturalmente pudessem responder ao padrão estabelecido. A criança era então entendida sob uma ótica abstrata, que mascarava o significado social da infância, como se não fosse influenciada pelas condições de vida da família, classe social e meio cultural de origem.

As instituições de Educação Infantil que começavam a surgir no Brasil no final do século XIX também apresentavam a polaridade entre assistência e educação. Caracterizavam-se pelo cunho assistencial, moralista e compensatório para as crianças pertencentes à classe trabalhadora e pela perspectiva educativa para crianças de condições econômicas mais favorecidas. Nos diversos programas criados na continuidade, seja por órgãos públicos ou privados, a criança era considerada passiva e entendida de modo fragmentado. Os programas, ora voltados à saúde e à nutrição, ora privilegiando aspectos educacionais, evidenciavam uma Educação Infantil que separava funções de educar e de cuidar, não reconhecendo o valor educativo das ações de cuidado.

No decorrer do século XX, observou-se um crescente interesse de diversas áreas de pesquisa, como a Psicologia, a Sociologia, a História, a Neurociência e a Antropologia, entre outras, em conhecer melhor as crianças, as formas como aprendem e se desenvolvem nos diversos contextos culturais em que se inserem.

Entre as décadas de 70 e 80, a expansão feminina no mercado de trabalho, independente da função produtiva que a *mulher* exercia, provocou movimentos de preocupação e valorização da criança e pressionou a oferta de creches e pré-escolas com qualidade educativa. Esses movimentos elevaram o entendimento do acesso a essas instituições como um direito da criança e do trabalhador, reconhecido na Constituição Brasileira de 1988. A mesma lei traz nova compreensão sobre a criança, fruto dos movimentos sociais, dos grupos organizados em defesa da infância e da contribuição de estudiosos preocupados com a condição da criança que, de carente, passou a ser reconhecida como cidadã de direitos. Esse entendimento é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que situa a criança como prioridade social na proteção e prevenção de maus-tratos ou quaisquer ações relacionadas à violação de seus direitos.

No entanto, conquistas alcançadas no âmbito legal não garantem um mesmo olhar sobre essa infância, que avançou como tempo de direitos. Observam-se, nessa mesma sociedade, crianças vítimas de diferentes formas de agressão, como a exploração sexual, do trabalho e do consumo; crianças que, a cada dia, têm mais reduzido o seu tempo de estar em família, que perambulam pelas ruas, que despendem tempo prolongado diante de aparelhos de televisão, computadores, sendo impedidas precocemente de ocupar-se das brincadeiras, do canto, da dança, da fantasia, das vivências próprias da infância. No Brasil, como em outros países, não se teve e não se tem uma única forma de ver e de viver a infância.

É essa criança histórica e culturalmente contextualizada, inserida em uma família situada em um espaço e tempo geográfico, com toda a diversidade que apresenta, seja biológica, cultural, racial ou religiosa, que precisa ser conhecida, compreendida e respeitada como sujeito que produz a própria história na história em que se faz a sua educação. Essa criança que se encontra em processo de desenvolvimento de todas as dimensões humanas, seja de ordem afetiva, social, cognitiva, psicológica, espiritual, motora, sexual, lúdica e expressiva. É essa

criança que comunica e expressa conhecimentos, emoções, sentimentos e desejos de uma maneira muito própria, manifestando-os por meio do choro, do gesto, da fala, do movimento, do desenho, da música, do canto, da dança, da pintura, da escultura, das brincadeiras, enfim, por múltiplas linguagens. É essa criança que precisa ter espaços e condições de constituir-se no direito que tem de ser criança e de viver a sua infância de modo pleno. E é para essa criança, síntese de complexas relações, inserida na família e na sociedade, que se propõe pensar a rede de Educação Infantil no município de Curitiba, sob a perspectiva da infância e da educação como tempo de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 explicita que a Educação Infantil ofertada em creches e pré-escolas e qualificada como primeira etapa da Educação Básica tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Isso significa considerar a criança por inteiro em qualquer proposta educativa, integrando as ações de educar e cuidar, compreendendo-as como funções indispensáveis e indissociáveis na Educação Infantil. São indissociáveis, pois, no ato de cuidar, educa-se e, no ato de educar, cuida-se. Nessa perspectiva, educar e cuidar de modo integrado implica atenção e respostas às necessidades fundamentais do desenvolvimento das crianças. Essas necessidades são expressas nas ações que envolvem: proteção e segurança, afeto e amizade, expressão de sentimentos, desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; acesso a uma alimentação sadia, à higiene e à saúde; a possibilidade de movimento em espaços amplos e de contato com a natureza; a atenção individual, em especial durante processos de inserção nas instituições de Educação Infantil; acesso a ambientes educativos acolhedores e desafiadores; o desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa; a possibilidade de brincar como uma forma privilegiada de aprender e expressar conhecimentos sobre si, sobre a cultura e o mundo onde vive.

Uma das fontes que auxiliam na explicitação de critérios que orientam ações de cuidar e educar em direção das necessidades fundamentais das crianças é o documento do Ministério da Educação e do Desporto intitulado Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL. MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997), em que a qualidade da Educação Infantil constitui o foco principal, delineando ações básicas que traduzem o respeito às crianças.

O papel social que a educação da criança pequena assume atualmente fica ainda mais evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, lançadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1999, explicitando a complexidade que envolve essa etapa de educação, ao destacar princípios a serem considerados nos projetos educativos. Esses princípios sustentam a base da ação educativa para a formação da identidade e da autonomia das crianças, de modo que sejam instigadas a construir gradativamente e a seu tempo conhecimentos que as auxiliem na compreensão de si próprias, das relações sociais e naturais, da cultura em que vivem e dos valores necessários para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, a *criança cidadã* é ponto de partida e de chegada na elaboração dos projetos pedagógicos das unidades que ofertam Educação Infantil. A organização da ação educativa implica em processo de discussão e reflexão contínuo entre profissionais, famílias e comunidades acerca das práticas e relações estabelecidas, no sentido de constituir uma educação que articule e ajuste os espaços e tempos às necessidades da criança, não mais entendida como um vir a ser, mas como ser humano que vive todas as suas dimensões no presente, com identidade própria e que exige ação apropriada às suas especificidades.

V - ESPAÇOS E TEMPOS ARTICULADOS

1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A compreensão que se tem da criança, de como ela aprende e se desenvolve é fundamental para orientar o projeto pedagógico de Educação Infantil, pois em nenhuma época se aprende e se desenvolve tanto quanto nos primeiros anos de vida. É nesse período que se constitui a base de toda a formação do ser humano, quando as primeiras comunicações e relações não-verbais assumem extrema importância; é a partir dessas primeiras experiências que a criança constrói o seu modo pessoal de ser, sentir, agir e reagir diante de situações, de objetos e do mundo que a cerca.

Desde que nasce, a criança está em contato com o mundo simbólico da cultura em que vive, e, assim, deflagra-se o processo de desenvolvimento de sua identidade pessoal e grupal. Nesse processo, o desenvolvimento humano se dá em uma construção coletiva, a partir das interações que a criança estabelece com as pessoas, inicialmente com aquelas com quem está mais envolvida afetivamente, e com o meio.

A qualidade e a constância das relações vividas pelo ser humano nos primeiros anos são essenciais ao estabelecimento do vínculo, condição que, segundo BORGES e LARA (2002), é fundamental para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Nessa concepção, o ser humano aprende a ver o mundo pelos olhos de quem cuida dele e o educa. Dependendo das relações que vive, poderá perceber o mundo como um lugar agradável, acolhedor, onde vale a pena viver; ou um lugar desconfortável, inseguro e ameaçador. Atenção, acolhimento e amparo são ações que dão suporte e condições aos bebês de enfrentarem a vida, os momentos de ansiedade e de angústia diante de situações novas e ameaçadoras. É a qualidade e a constância dessas relações que vão proporcionar ao bebê a internalização de um



sentimento de confiança para aprender e desenvolver-se de modo pleno.

A criança aprende desde cedo as formas culturais de expressar emoções. A emoção que um bebê expressa no choro contagia e provoca a atenção de quem cuida dele e o educa, estabelecendo as primeiras comunicações a partir da significação e mediação cultural, realizadas por familiares e pessoas mais próximas, à medida que interpretam as necessidades infantis. Aos poucos, os signos existentes nas diferentes situações sociais de que participa vão sendo internalizados pela criança, potencializando suas condições de interação com o mundo.

Situações como de banho, alimentação, troca de fraldas e preparo para o sono, e o estar em ambientes seguros que possibilitem a exploração de espaços e materiais, descobrindo suas propriedades e estabelecendo relações, são complexas na formação do ser humano. Segundo LIMA (2001, p. 11), o desenvolvimento da criança dependerá igualmente da possibilidade que ela tenha de explorar seu ambiente, expressar suas emoções, ter contato com várias coisas e pessoas, estabelecer relações afetivas. É na interação com pessoas e com o meio que a criança vai construindo sua subjetividade, sua imagem corporal, percebendo características próprias e desenvolvendo sua autonomia. As relações que vivencia na interação com adultos são decisivas nesse processo de desenvolvimento de identidade e de autonomia. A criança que encontra adultos que sabem valorizar suas iniciativas, auxiliando-a quando necessita e também permitindo que aja, experimente, explore, supere limites pessoais, tem possibilidades de construir uma auto-estima que a torna fortalecida para enfrentar desafios.

Nesse sentido, para LIMA (2001), o desenvolvimento humano implica numa interação de natureza biológica – aparato genético específico da espécie humana – e cultural – experiências vividas nos diferentes contextos sociais e naturais de que participa. As bases de aprendizagem que resultam dessa interação são matizadas no cérebro

que, no período da Educação Infantil, apresenta plasticidade impar no estabelecimento de conexões nervosas ou redes neuronais. Essas matrizes de aprendizagem vão compondo um repertório de possibilidades cerebrais que se conectam e são modificadas diante das diferentes interações da criança com o meio natural e social. Cada criança tem uma rede neuronal própria, que resulta das conexões oportunizadas pelas diferentes experiências culturais vividas em família e em sociedade e que se traduzem em tempos e ritmos diferenciados de aprendizado, em uma maneira única de estar no mundo.

No processo em que a criança se empenha para conhecer e compreender o meio onde vive, ela age, lança hipóteses, transforma e também se modifica em uma influência recíproca, passando por conflitos quando suas ações são confrontadas com limitações de ordem social e de maturação biológica, limitações essas que acabam gerando motivação na elaboração de estratégias de ação no sentido de superá-las.

Nesse sentido, a aprendizagem é um processo de apropriação ativa do conteúdo das experiências humanas, que impulsiona de forma não linear o desenvolvimento infantil. Para VYGOTSKY (1994), quando se pretende estabelecer relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas, é preciso considerar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real, que resulta de um processo de desenvolvimento já realizado, identificado através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de adultos ou de crianças mais experientes. Na distância entre esses dois níveis situa-se a zona de desenvolvimento proximal, que define funções psicológicas no processo de maturação que está ocorrendo no desenvolvimento infantil. Em suas pesquisas, Vygotsky descobriu que as crianças podem apresentar idade mental equivalente em relação ao desenvolvimento efetivo (real), porém dinâmicas de desenvolvimento bem diferentes quando são orientadas na resolução de problemas. Decorre dessas

pesquisas que a interação com adultos e crianças mais capazes, em situações desafiadoras, ativa na criança processos internos de desenvolvimento que, na continuidade, se tornam aquisições efetivas.

Assim,

O aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal e desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, p.117-118).

Isso indica a importância de se estabelecerem interações de qualidade entre adultos e crianças e do planejamento de situações de aprendizagem envolvendo as crianças entre si, reconhecendo-as capazes de ensinar e aprender umas com as outras.

As possibilidades de a criança desenvolver o pensamento, a identidade e a noção de si própria, de como expressar emoções e relacionar-se em grupo, respeitando regras de convivência, dependem das oportunidades de participar de diferentes experiências, em espaços e tempos que propiciem o movimento, a dança, a interação com a natureza, a música, a literatura, as artes, o brincar, a interação com outras crianças e adultos. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo que a criança está em contato com linguagens diversas, essas linguagens estão em processo de elaboração e constituem o próprio desenvolvimento humano. Nessa compreensão, a criança insere-se em múltiplos sistemas simbólicos e constitui sistemas básicos de apoio para outras aprendizagens, no processo de interação com a cultura em que vive.

A constituição das linguagens infantis ocorre em tempos relacionados ao próprio desenvolvimento, que é atrelado às condições de maturação biológica. Movimentar-se, por exemplo, é uma necessidade física do desenvolvimento infantil, além de ser uma das primeiras linguagens pelas quais a criança se expressa, associada à emoção. O movimento permite explorar espaços e materiais, aproximar-

se ou distanciar-se de pessoas, construir relações entre ações e conseqüências decorrentes do próprio movimento que, antes de tudo, move o ser humano ao conhecimento de si próprio, dando suporte ao desenvolvimento da identidade em direção à autonomia.

Quando desenha, a criança registra, pelo movimento, situações envolvendo pessoas e objetos que foram percebidos e imaginados, atuando na elaboração da própria memória, ampliando suas possibilidades de expressão e potencializando o exercício da função simbólica, característica da espécie humana que implica na capacidade de operar mentalmente com símbolos e imagens, pensar e representar pessoas e coisas, independente de estar na presença ou não delas. Em experiências musicais, desenvolve a oralidade, a orientação do movimento; seguindo ritmos, desenvolve o próprio ritmo e amplia seu repertório cultural. Em contato com diferentes expressões artísticas, aprende a se comunicar por outras linguagens, ampliando conhecimentos e experiências, ao mesmo tempo que desenvolve a estética, a sensibilidade, o espírito crítico e o respeito às múltiplas formas de manifestação cultural.

Nessa perspectiva, a interação é considerada uma das principais condições para o desenvolvimento, na medida em que impulsiona e articula processos de constituição humana.

1.1 Brincadeira

A brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo, de acordo com WAJSKOP (2001), um modo de assimilar e recriar as experiências socioculturais dos adultos.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, pois "quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, reiterarem situações



de sua realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la" (id., 2001, p. 33).

Significa que, ao brincar, a criança experimenta situações e modelos de como dominar a realidade, revelando situações carregadas de emoções e afetos e organizando lógicas e contradições presentes na sociedade. Mais do que conformar regras, a criança as reelabora em um processo criativo, combinando-as entre si e construindo com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real.

Assim, quando brinca de ser o outro (mãe, pai, bebê), de imitar e representar diferentes papéis sociais (motorista, padeiro, professor, médico), a criança internaliza valores culturais que contribuem para o desenvolvimento de sua identidade de grupo; no plano simbólico, expressa e reelabora emoções que viveu nas relações pessoais e situações que causaram alegria ou tristeza, satisfação ou desconforto, raiva, ciúmes.

Ao brincar, a criança se constitui criança; ao mesmo tempo que organiza o pensamento, aprende a antecipar ações, a planejar, tomar decisões, agir coletivamente, criar e respeitar regras, controlando a sua impulsividade, e a encontrar soluções para problemas que são impostos pela própria brincadeira que quer vivenciar.

É no espaço de brincar que a criança desenvolve a capacidade de realizar ações conjuntas, de coordenar idéias, opiniões e o próprio comportamento com o das demais crianças. Brincando, a criança manifesta e constitui linguagens, exercita a imaginação e a função simbólica, ressignificando a realidade nos momentos de fantasia, o que possibilita estabelecer relações e aprender sobre papéis sociais e os fatos que observa no mundo em que vive. A imaginação, a fantasia e a representação elevam a condição da criança para atuar sobre situações da vida real, agindo simbolicamente e encontrando respostas para sua curiosidade e necessidade de experimentar e compreender o mundo adulto.

Nas suas brincadeiras, a criança não se limita a imitar pessoas, mas também objetos, coisas, elementos da natureza. Ao imitar, não o

faz por mera repetição, mas dá a sua versão, produzindo algo novo. VYGOTSKY (1994) considera a brincadeira uma grande fonte de desenvolvimento, pois, ao separar objeto e significado, a criança atua no plano da representação, ao distanciar-se do significado imediato das coisas, comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real. O brinquedo cria, assim, uma zona de desenvolvimento proximal e, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada. Além disso, para o autor, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, pois, nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e sentem.

De mesma opinião, KISHIMOTO (1992, p. 156) reforça a importância da brincadeira para as crianças ao afirmar que “essa possibilidade de mudar o sentido das coisas, de recriar fenômenos que observa em seu cotidiano é que torna a brincadeira um fator que colabora para o desenvolvimento infantil”.

Diante do exposto, ao se criarem desafios através das brincadeiras, do imaginário, do faz-de-conta e do lúdico⁵ na Educação Infantil, estão sendo considerados os interesses e as necessidades das crianças, proporcionando condições favoráveis e determinantes para o seu desenvolvimento, considerando-as em sua totalidade, sua cultura, seu contexto histórico e social; é dada possibilidade de que ampliem suas vivências, sua leitura de mundo, compreensão e elaboração de regras de convivência e autonomia, avançando para um conhecimento mais elaborado das culturas e dos conhecimentos construídos pela humanidade.

⁵ Lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar, incluindo jogos, brinquedos e divertimentos propostos pela curiosidade e criatividade infantil. HUIZINGA (1980), em seu livro *Homo ludens*, argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*Homo faber*): com isso indica que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

1.2 Ampliação das experiências

Esses fundamentos acerca dos processos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento humano, somados à concepção de infância e de criança, remetem ao importante papel da instituição de Educação Infantil na organização de diferentes experiências em espaços e tempos que respeitem a criança como sujeito de direitos, em especial no seu direito de ser criança. Articular espaços e tempos na Educação Infantil considerando a criança cidadã prescinde despojamento de algumas práticas tradicionais que tratam o conhecimento de forma fragmentada, envolvendo ações que não consideram espaços e tempos infantis, prevalecendo espaços e tempos do adulto. Esse aspecto torna-se alvo de maior análise e reflexão nas instituições de Educação Infantil onde as crianças freqüentam período integral (8 a 11 horas diárias). Isso indica que o processo educativo da criança pequena tem como eixo ampliar a experiência de infância, e não antecipar as aquisições possíveis pelo exercício da função simbólica em períodos de desenvolvimento posterior (LIMA, 2002, p. 28). Constitui, portanto, um equívoco antecipar vivências que exigem da criança aquilo a que não está em condições de responder ou compreender.

É preciso esclarecer que, no período da Educação Infantil, a criança precisa efetivar uma série de realizações no domínio da função simbólica. Uma delas é ser capaz de dar significado a uma forma, capacidade que ela adquire realizando colagens, dobraduras, desenhos, brincadeiras, principalmente de faz-de-conta e outras que incluem especificamente a representação (id., p. 28). Quando desenha, brinca, ouve, conta e reconta histórias, canta e dança, a criança está construindo bases necessárias para leitura, escrita, matemática, entre outros conhecimentos.

1.2.1 Literatura

"Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo..."

Fanny Abramovich

A literatura tem sua origem na cultura popular, nas narrativas que foram sendo transmitidas de geração a geração, sendo, até os dias de hoje, a responsável por colocar a criança pela primeira vez em contato com um texto, iniciando-a na linguagem literária, quando ela tem oportunidade de ouvir contos, poesias, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, parlendas, cantos, rimas, entre outras formas de literatura oral.

Assim como no brincar, a literatura proporciona à criança, num plano simbólico, espaço para: elaborar sentimentos e emoções que vive, como alegria, inveja, amizade, ciúmes, amor, raiva, solidariedade, medo, cooperação; compreender fatos sociais, internalizar valores éticos e morais, oportunizando a ampliação das experiências infantis, na medida em que leva a criança a conhecer outros mundos, culturas, tempos e espaços sociais.

Na faixa etária que compreende a Educação Infantil, há o predomínio do pensamento mágico, em que a criança dá vida a objetos inanimados e a animais, dotando-os de comportamentos humanos. A literatura estimula o imaginário próprio da infância, trazendo em narrações fantásticas, elementos para a criança lidar com o real e o imaginário. É comum que o real e o imaginário se confundam na infância, e é pelo imaginário que a criança compreende o mundo que a cerca. Isso ocorre porque permite à criança afastar-se de si mesma pela ficção e experimentar características e sentimentos de outra pessoa, objeto ou animal. É assim que a literatura se torna um recurso adequado ao mundo imaginário das crianças, trazendo sentimentos que vivem de maneira simbólica, caricaturada e lúdica, contribuindo para sua elaboração e compreensão.



Nesse sentido, a literatura promove a descoberta da identidade infantil. Os contos de fadas contribuem fortemente para isso, auxiliando a criança a lidar com as ambigüidades existentes, como o fato de uma pessoa ser boa ou má, feia ou bonita, tola ou esperta, trabalhadora ou preguiçosa, dando base para ela compreender as diferenças entre as pessoas e escolher como quer ser. Também levam a criança a entender que enfrentar dificuldades e desafios na vida é inevitável, mas que sendo forte e perseverante consegue superá-los.

É ouvindo muitas histórias contadas, lidas e dramatizadas, brincando com rimas e parlendas, recitando poesias, vibrando com os heróis da mitologia e torcendo para um final feliz nos contos de fadas que as crianças, aos poucos, ficam fascinadas pela leitura e começam a gostar de ler, quando os textos que são levados até elas respondem às suas indagações sobre o mundo que está aprendendo a conhecer.

Na educação infantil, momentos de leitura com e para as crianças são determinantes no desenvolvimento pelo interesse e o prazer de ler e devem ocorrer diariamente. Por isso, livros de histórias, poesias, lendas, entre outros materiais impressos, devem ter um lugar especial dentro das salas, facilitando e incentivando o acesso das crianças à leitura, desde o berçário.

Em relação ao livro, esses momentos podem ser organizados em duas situações de aprendizagem diferentes. Uma delas é com a leitura do educador. Quando escuta histórias lidas pelo adulto, é como se a criança estivesse lendo com os olhos dele e, desta maneira, percebe aos poucos a escrita convencional e seu funcionamento. Outra é com a leitura própria, em que a criança tenha possibilidade de pegar livros de sua escolha, folheá-los e dar sentido às imagens que vê, lendo para si ou para os colegas da turma. Outra ainda quando a criança reconta histórias que memorizou.

As crianças devem ter acesso irrestrito aos livros e não somente em dias escalados para visitar a biblioteca da instituição. Aprender a ler, a pesquisar, a encontrar assuntos de seu interesse e a comportar-se na biblioteca é importante para as crianças desenvolverem

gradativamente sua autonomia de leitura e pesquisa em ambientes como esse. Porém, para aprender a gostar de ler, as crianças precisam ter mais aproximação e liberdade de acesso aos livros, criando uma relação íntima de respeito e de prazer com a literatura. Nesse processo, a literatura impulsiona o processo de conhecimento de mundo das crianças, pois,

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Isso significa que a função da literatura infantil é alegrar, divertir e emocionar as crianças, e de maneira lúdica levá-las a perceber e a interrogar a si mesmas e ao mundo que as cerca, promovendo nelas o desenvolvimento do senso crítico e a ampliação das experiências já adquiridas.

2 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, delinea-se um perfil de profissional que busque continuamente atualizar-se e conhecer sua área de trabalho; que no processo indissociado de educar e cuidar de crianças, aprenda sobre quem são elas, como pensam, expressam, comunicam idéias e reagem diante das diferentes situações; seja coerente nas ações e relações que estabelece com outros adultos, crianças e familiares, baseando-se em posturas éticas e de respeito mútuo; seja paciente e tenha disponibilidade para aprender com as crianças e brincar com elas; seja firme ao estabelecer limites às crianças, o que não significa ser autoritário; seja flexível e criativo diante da dinâmica exigida na educação de crianças pequenas; exercite o olhar e a escuta infantil



como ponto de partida na organização da prática pedagógica, oportunizando espaços para a manifestação das linguagens da infância – movimento, imitação, brincadeira, fantasia, imaginação, fala, gestos, expressão das emoções; que ao organizar a ação pedagógica considere o brincar como fio condutor das aprendizagens das crianças, possibilitando o acesso a conhecimentos que tenham significados em sua vida, de forma que elas se sintam valorizadas em suas origens, percebam que fazem parte de uma história e que podem interferir e participar da construção dessa história.

Conhecer o desenvolvimento infantil permite ao profissional compreender a criança, subsidiando e orientando sua prática para uma participação ativa enquanto sujeito mediador que cumpre as funções complementares do educar e cuidar. Compreende-se, nesse sentido, que nos ambientes onde atuam profissionais com diferentes formações como professores e educadores, seja necessário um trabalho conjunto entre ambos, sem hierarquização ou divisão entre educação e cuidados, reconhecendo a criança como um ser inteiro, e não fragmentado.

Educadores e professores estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade como profissionais da Educação Infantil. Nesse processo, a formação continuada em serviço tem papel fundamental como espaço de reflexão sobre a prática atrelada às expectativas de um profissional que atue de modo indissociado nessa etapa educacional.

Um importante aspecto do processo de formação continuada é respeitar o conhecimento prévio do profissional, destacando o que considera mais significativo, pois a ação que pratica é a que acredita ser a mais acertada. No espaço de formação, esse profissional precisa de elementos para refletir sobre suas práticas e rever suas crenças, no sentido de fundamentar e redimensionar suas ações. Assim, nas instituições, é preciso que os projetos de formação "identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos

novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades" (FUSARI citado por ALMEIDA, BRUNO; CHRISTOV, 2003, p. 22).

Durante muitos anos, educadores dos CMEIs atuaram como executores de ações pedagógicas pensadas por outros profissionais, pois não tinham formação, espaço nem tempo para planejar seu trabalho dentro da instituição. Aos poucos, foram complementando seus estudos e tornando-se mais participativos no processo educacional. Atualmente buscam formação específica para atuar na função, ou seja, estão legitimando sua condição de profissionais da Educação Infantil, capazes de pensar e planejar sua ação pedagógica, com espaços e tempos definidos para essa finalidade.

O espaço existente para formação do profissional em serviço trata-se de importante desafio para todos, entendendo que a qualidade da educação infantil depende da qualidade da formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. Espera-se que esse espaço seja ocupado conforme paradigma de formação que promova o exercício da autonomia profissional, pois, segundo NÓVOA (1992, p. 27), "a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente", e, nesse processo, "importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas". Assim, avança-se na *concepção do profissional da Educação Infantil*, reconhecendo-o produtor de conhecimento e cultura, compreendendo-o na não-neutralidade da ação educativa.

Fazendo parte desse processo, o diretor e o pedagogo têm importante papel em coordenar a organização do trabalho dentro da instituição. O pedagogo atuando como formador dos profissionais de modo contínuo e planejado, garantindo que as permanências de estudos sejam espaços efetivos de reflexão sobre a prática, de



avaliação e replanejamento de seu trabalho, com base nas aprendizagens das crianças. O diretor dando suporte e oportunizando a realização do projeto pedagógico dentro da instituição, o que implica na coordenação de recursos humanos e materiais e na busca de condições para efetivação das propostas, com apoio do Conselho e da Associação de Pais, Professores e Funcionários.

Observa-se ainda que todos que estão no espaço de Educação Infantil têm função educativa, portanto diretor, pedagogo, educador, professor, cozinheiro, lactarista, inspetor, guarda municipal, auxiliar administrativo e profissional da limpeza imprimem suas marcas no processo educativo, sendo importante sua participação no projeto pedagógico da instituição.

3 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS E TEMPOS

Cabe ao profissional da Educação Infantil planejar diferentes oportunidades de aprendizagem preparando espaços e materiais de modo que promovam o desenvolvimento da identidade e da autonomia infantil. Espaços individuais que identifiquem e valorizem cada criança no espaço coletivo (local para acomodar pertences pessoais, para repousar, para colocar a etiqueta com seu próprio nome, para expor trabalhos, para estar consigo mesma); espaços com materiais (papel, tinta, pincel, jogos, brinquedos, livros de história, calendário, quadro de chamada, entre outros), arranjados ao seu alcance; espaços para o contato com a natureza e com novas tecnologias; espaços para ampliar e aprender novos conhecimentos sobre o mundo e a cultura em que vive; espaços em que possa fazer escolhas, falar e ser ouvida, participar da elaboração de regras para o convívio no grupo e perceber a existência de diferentes realidades e pontos de vista, para que aprenda a respeitar-se na sua diversidade.

A organização dos espaços e tempos da criança, profissionais e instituição implica, então, nessa articulação de interesses

personalizados, resultado das idéias, opções e necessidades que cada grupo de crianças indica; o espaço da instituição como um todo irá traduzir um modo de ver e pensar sobre a criança, a infância, os profissionais, as famílias que dele participam.

O planejamento na Educação Infantil como ação reflexiva é resultado da leitura de um grupo de crianças, de suas necessidades e de seus direitos. No espaço da Educação Infantil, cada grupo de crianças exprime uma dinâmica própria, que resulta das diferentes identidades que o compõem. Em cada grupo, a cada ano, diferentes interesses e necessidades de aprender emergem, pois são novas crianças compondo novos grupos. Isso indica que práticas padronizadas de educar e cuidar, em que as crianças devem realizar, ao mesmo tempo e em tempos predeterminados, as atividades propostas, não levam em conta as especificidades de cada grupo de crianças e de cada criança dentro de um mesmo grupo. Segundo HOFFMANN (1996, p. 39):

O espaço pedagógico que respeita e valoriza a criança no seu próprio tempo é, antes de mais nada, um ambiente espontâneo, seguro e desafiador. Espontâneo no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, onde possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente entre elas, sem pressões ou expectativas dos adultos a serem cumpridas. Um ambiente acolhedor, porque será compreendida e acompanhada pelo adulto, pronto a ampará-la, a conversar com ela, a dar-lhe todo afeto e orientação necessária. E, ao mesmo tempo, desafiador, porque planejado e organizado pelo professor com base nas conquistas da própria criança e sempre na direção de novas conquistas.

Esse entendimento leva a se pensar em rotinas flexíveis, que respeitem o ritmo biológico das crianças em situações de alimentação e sono e também não limitem tempos de brincar ou realizar atividades em que estejam envolvidas, em função do tempo do adulto. Não se trata de espontaneísmo, mas de uma organização pedagógica que intencionalmente considera as diferenças das crianças no processo educativo. Nesse sentido, o profissional da Educação Infantil precisa

observar constantemente as crianças e conhecer cada uma e o seu grupo, para com ele planejar, problematizar, lançar hipóteses, analisar, interpretar, criticar, propor soluções, pesquisar, brincar, possibilitando a participação efetiva das crianças, utilizando a negociação no lugar da imposição.

Diante da complexa função de educar e cuidar, espaços e tempos precisam ser organizados e articulados em cada instituição de Educação Infantil para propiciar o estudo, a pesquisa, o registro das conquistas infantis, a partir das observações no cotidiano e da reflexão sobre a prática, sem as quais o fazer pedagógico transforma-se em ativismo e se perde. A atuação pedagógica com a criança de 0 a 6 anos envolve o cuidar e o educar em um tempo de infância a ser vivido, e esse é ponto de partida para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

3.1 Avaliação e registro

A avaliação do trabalho educativo na Educação Infantil consiste em um processo contínuo, fundamentado na criança como referência dela própria. A avaliação dispensa níveis comparativos entre as crianças e tem como objetivo principal a orientação do profissional de Educação Infantil no realinhamento de suas intervenções. De acordo com o art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, a avaliação da criança na Educação Infantil "far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental". A avaliação focaliza as necessidades e experiências infantis, considerando os diferentes momentos do desenvolvimento, bem como os aspectos referentes ao seu universo cultural e, nessa perspectiva, é necessário ressignificar a avaliação na Educação Infantil. Dessa forma, a avaliação deve avançar de um caráter constatativo para uma postura investigativa, na busca de entendimento do processo de desenvolvimento infantil compreendido de forma integrada. Assim, o

profissional que atua na Educação Infantil necessita de um olhar sensível e abrangente sobre a criança, para superar concepções classificatórias, comportamentalistas e práticas descontextualizadas que impedem a percepção do significado da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como processos em permanente construção.

O desafio posto está na mediação, entendida como intervenção necessária que busca uma articulação significativa entre os conceitos construídos pela criança e a realidade que a cerca. De acordo com HOFFMANN (1996, p. 48), "a avaliação em Educação Infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica". É preciso pensar a organização de instrumentos que possibilitem acompanhar o tempo da criança em ser e em se desenvolver na instituição, revelando a sua trajetória, as curiosidades manifestadas, os avanços progressivamente alcançados, a sua relação com outras crianças e adultos, o que não irá se encerrar no julgamento das ações, mas no que se observou, analisou, refletiu e apontou sobre o caminho percorrido, sendo este também ponto de reorganização da prática educativa.

Dai a necessidade do registro das ações que se evidenciam no cotidiano do trabalho, sendo relatórios, fotos, gravações em áudio e vídeo, materiais produzidos pelas crianças e diários, entre outros, alternativas atualmente utilizadas que subsidiam a reflexão no processo avaliativo. Entende-se que as observações têm caráter de provisoriedade, devido ao ritmo de desenvolvimento, às formas de pensamento, às conquistas de aprendizagem da criança que se dão em um processo dinâmico e que se modificam pelas relações que se estabelecem no cotidiano. Portanto, a avaliação é apresentada em sua dimensão formadora, que não concebe a fragmentação do sujeito, mas atua sob o caráter gradativo do processo de desenvolvimento da criança, das suas necessidades individuais e do grupo. Esses são

indicadores fundamentais em relação ao processo de avaliação a serem considerados na elaboração dos projetos pedagógicos.

4 TEMPOS E ESPAÇOS DE ADAPTAÇÃO

A adaptação é um processo que permeia toda a vida humana. A cada situação nova, ela passa por uma adaptação. Pode-se dizer que existem três grandes períodos de adaptação para a criança pequena que começa a freqüentar uma instituição educacional: quando entra na instituição, quando muda de turma e quando muda de instituição. Em todos esses processos de adaptação é fundamental o envolvimento de todos os funcionários da instituição que, de forma direta ou indireta, atuam com as crianças.

O processo de adaptação envolve características próprias relacionadas à idade da criança, à satisfação das suas necessidades e as da sua família, e à relação entre a instituição educativa e a família. Por isso trata-se de um momento muito importante para os profissionais que vão atuar com a criança, para a família da criança e, especialmente, para a criança.

Para os profissionais é um momento importante, pois irão receber uma criança que não conhecem e terão que conciliar a rotina, os horários e os espaços do CMEI ou da escola com a rotina, horários e espaços que a criança tinha em casa, ou ainda conciliar a rotina da turma que a criança freqüentava no ano anterior com a rotina do ano em curso.

Para a família é um momento de grande ansiedade, pois irão confiar seu filho a adultos geralmente desconhecidos e ficarão sem saber o que está acontecendo: se o filho está se alimentando, se dormiu bem, se está sendo bem tratado. Pode haver casos em que a família sinta que está abrindo mão de seu papel para o CMEI, CEI ou para a escola, ou ainda que estará sendo avaliada no seu papel – pai e mãe. É importante ter claro que quem melhor conhece a criança são os

pais e que o apoio deles ajuda o desenvolvimento do trabalho na instituição.

Para a criança é um momento de ansiedade, de medo, de insegurança pelo desconhecido e, ao mesmo tempo, de curiosidade pelo novo e de oportunidades de desenvolvimento pessoal e social.

4.1 A entrada na instituição de educação

A entrada da criança no CMEI, no CEI ou na escola coloca-a frente a novas experiências, que terão repercussão em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. A criança passará várias horas do dia e vários dias da semana afastada do ambiente familiar. Isso causa a ela muita ansiedade, pois, por um lado, significa a separação dos adultos que representam prazer, segurança e satisfação de suas necessidades básicas (alimentação, carinho, higiene, etc.) e, por outro, representa a entrada num ambiente novo, o convívio com muitas crianças e adultos desconhecidos, adultos esses que cumprirão funções que até então eram da sua família.

A adaptação envolve vários fatores, portanto é de fundamental importância planejar esse momento. A forma de planejar e conduzir esse processo deriva das concepções de educação e de criança que se tem na instituição. Planejar e organizar-se para receber as novas crianças e suas famílias favorece o estabelecimento da confiança, de vínculos positivos e do conhecimento mútuo entre crianças, famílias e instituição.

Há várias formas de se atenuar a transição do ambiente familiar para o ambiente escolar e é necessário pensar e planejar cada uma delas a fim de garantir a formação de um vínculo afetivo entre o educador, a criança e a família. O ingresso gradual da criança acompanhado por um dos pais ou familiar facilita sua adaptação, pois lhe dá segurança. Porém é preciso ter muito claro qual é o papel dos pais ou familiares, nesse momento, dentro da instituição. Outra forma

de se estabelecer um vínculo com a família é prestando esclarecimentos sobre a concepção de educação, o objetivo e o trabalho da instituição, no momento da entrevista de ingresso da criança.

Nos primeiros dias no CMEI, a criança pode apresentar alteração em seu comportamento, isolando-se, chorando, ficando quieta e até voltando a fases anteriores de seu desenvolvimento. Nesse momento, é importante fazê-la sentir-se um ser único, especial, que vale muito para o educador e/ou professor. É importante também permitir que hábitos como de chupar o dedo, uma chupeta ou de agarrar-se a um paninho ocorram, pois eles ajudam a criança a enfrentar a insegurança e a ansiedade. Quando se permite à criança usufruir objetos que proporcionam segurança, respeitando o seu tempo, ela os abandonará ao sentir-se mais confiante.

4.2 A mudança de turma, de educador e/ou de professor

A adaptação gerada pela mudança de turma, de educador e/ou de professor é tão significativa quanto a adaptação pela entrada na instituição. No que diz respeito à criança, principalmente a pequena, é importante lembrar que a segurança para explorar o novo ambiente é garantida pelo vínculo afetivo que construiu com o adulto de referência. Dai a importância do contato entre o adulto da turma antiga e o da nova turma para organizar e planejar as ações do novo ano ou a continuidade do trabalho com as crianças.

Quando possível, é interessante que um dos profissionais acompanhe o grupo de crianças pelas turmas nos anos seguintes, permitindo que elas visitem antigos educadores e amigos que ficaram ou foram para outras turmas.

Ao se garantir interação entre adultos e crianças em diferentes momentos do cotidiano, amenizam-se tensões e angústias sentidas por

eles durante o processo de adaptação. Trabalhar com salas-ambientes⁶ ou situações de integração envolvendo crianças de todas as turmas permite à criança ir conhecendo todos os ambientes, profissionais e crianças. Essa interação e o diálogo entre crianças da própria turma e de outras facilitam a adaptação e o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

Para os adultos envolvidos, esse processo também é um momento difícil. São vários os sentimentos e sensações que afloram, como ciúmes e medo. Nesse momento, é importantíssimo falar sobre esses sentimentos e sensações, pois, em si, eles não são nem bons nem ruins. Eles apenas são parte do processo de mudança e de adaptação.

5 A PASSAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é muito significativa para as crianças, por isso o educador deve trabalhar com essa situação desde o início do ano, observando as reações e curiosidades que elas podem apresentar, aproveitando para realizar projetos que envolvam entrevista com professores do 1.º ano do Ciclo I e visitas às escolas que as crianças poderão passar a frequentar.

Vivenciar essa mudança desenvolve uma atitude positiva em face da nova realidade a ser enfrentada. Nesse sentido, a realização de algo que signifique a mudança das crianças para outro nível educacional deve ser pensada a partir delas e do que significa esse momento em sua vida, e tanto crianças como familiares podem participar dessa organização, tornando essa oportunidade singular.

⁶ Salas-ambientes: organização de trabalho pedagógico pautada no brincar e na interação de crianças de diferentes faixas etárias. Na instituição, algumas salas são organizadas para proporcionar diferentes ambientes de aprendizagem às crianças que nelas circulam, orientadas pelos educadores. Na RME, diferentes propostas estão sendo desenvolvidas nessa perspectiva.

VI - AÇÃO COMPARTILHADA

Pode-se dizer que as famílias têm dois focos de participação na educação. Um deles é o de exercer o direito de participar das tomadas de decisões relativas às questões de ordem pedagógica, administrativa e financeira dentro da instituição, por meio de representatividade, via Associação de Pais e Funcionários (APF) e Conselho de CMEIs, Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF) e Conselho de escolas. Essa forma de participação em que todos identificam necessidades, discutem, avaliam e participam da tomada de decisões no processo educacional está garantida no princípio da Gestão Democrática da RME de Curitiba. Esse princípio prevê ampla participação, envolvendo, além das famílias, as entidades parceiras, quando são acionados recursos da comunidade, estabelecendo uma dinâmica de intersetorialidade na integração de ações relacionadas à Saúde, Assistência Social e Cultura, e na articulação com Conselhos Tutelares e Associações de Moradores e Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em situação de risco para a violência⁷.

Outra forma de participação das famílias é por meio do estabelecimento de uma ação compartilhada, entendendo a instituição de Educação Infantil como um contexto complementar de educação das crianças. A idéia de educação complementar à da família está relacionada à origem social da Educação Infantil, quando as famílias passaram a necessitar de um espaço seguro e organizado para partilhar o cuidado e a educação de seus filhos, diante dos longos períodos de afastamento de seus lares, durante sua jornada de trabalho. Essa função social da Educação Infantil, que a cada ano torna-se mais evidente e necessária, e o reconhecimento da família como a principal instância responsável pela educação de seus filhos estão na base da necessidade do estabelecimento de uma ação

⁷ Rede de Proteção: ação integrada de várias instituições da área social para proteger crianças e adolescentes em situação de risco para a violência.

compartilhada entre instituição e famílias, reconhecendo-as como *co-responsáveis pela educação das crianças*.

1 O PERCURSO HISTÓRICO

Antes de apontar os princípios da ação compartilhada, é importante trazer elementos sobre como a relação com famílias foi constituindo o espaço da Educação Infantil em Curitiba, com a intenção de configurar experiências e compreender a direção que se pretende trilhar nas relações com famílias, comunidades e instituições.

Historicamente, as políticas públicas relacionadas à Educação Infantil, especialmente para as crianças das classes populares, estiveram embasadas em concepções assistencialistas de educação. As ações direcionadas às famílias menos abastadas tiveram o sentido de beneficiá-las, caracterizando uma relação de dependência mútua, que concedia ao poder público um *status* de autoridade maior na educação das crianças. Esse modelo de relação, aliado à falta de condições financeiras de muitas famílias, criou a possibilidade destas delegarem a educação de seus filhos ao poder público. Essa atuação, tanto das famílias quanto das instituições, resultou em ações restritas e individualizadas, desconsiderando a importância de uma parceria voltada aos cuidados e à educação da criança.

Era sob o signo dessa concepção que, nos anos 80, ocorria a relação das unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba com as famílias que as freqüentavam. Vale lembrar que algumas tomadas de decisões, como por exemplo a seleção de crianças para ingresso nas unidades, eram realizadas a partir de um grupo de trabalho composto por pais, comunidade e funcionários.

Na década seguinte, os contatos com as famílias foram sendo gradativamente ampliados, envolvendo reuniões informativas e participação em eventos festivos ou atividades relacionadas a datas comemorativas. Ainda aqui, a concepção das famílias como agentes



passivos no processo educacional prevalecia. A troca de experiências e de informações e a discussão de questões relacionadas à criança, com o sentido de parceria e co-responsabilidade, não eram práticas comuns no espaço de educação, e o entendimento das famílias como colaboradoras voltadas somente às necessidades materiais e estruturais das unidades constituiu um outro equívoco. A idéia de considerar e decidir com as famílias as experiências que a criança vivenciava no espaço educativo e suas possibilidades de progresso permanecia distante.

Posteriormente, reuniões de natureza pedagógica, com o objetivo de apresentar a proposta educativa que direcionava o trabalho com as crianças nas onze horas em que estas permaneciam na unidade, tornaram-se prática constante. As intenções educativas e a importância de apresentá-las às famílias já estavam presentes nesse momento e percebia-se a necessidade de se ampliarem oportunidades para encontros mais freqüentes. Desde então, constatava-se que famílias participativas e atuantes do processo educativo têm repercussão positiva no desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil, em função de que elas percebem melhor seu filho, compreendem o que se passa no espaço educativo e as relações que nele ocorrem, estão constantemente em contato com informações a respeito da criança e se sentem participantes importantes do processo.

A etapa seguinte de atuação com as famílias ampliou-se para a constituição de Comissões de Pais, que discutiam, colaboravam, participavam de decisões relativas ao trabalho desenvolvido. Essa modalidade de atuação, contudo, não constituía procedimento ou normatização extensivos a todos os CMEIs. Havia iniciativas isoladas, coordenadas por equipes técnicas, que, por conta de formação profissional específica, como a Assistência Social, elaboravam projetos voltados à parceria entre as famílias e a equipe de profissionais.

A partir de 1997, foram instituídas, gradualmente, as Associações de Pais e Funcionários, com personalidade jurídica, regulamentadas

por estatuto próprio, com objetivos que visavam à legitimação dos interesses das famílias e da unidade de Educação Infantil, oportunizando a tomada de decisões conjunta no trabalho educativo e a efetivação da co-responsabilidade no gerenciamento da educação das crianças. A participação de representantes das famílias e de profissionais da Educação Infantil deu início a um processo de integração e cooperação na ação educativa desenvolvida em cada unidade.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde 1998 as famílias vêm periodicamente avaliando a qualidade do trabalho realizado na educação e cuidado das crianças, sob a perspectiva do Programa de Produtividade e Qualidade. Nesses momentos, as famílias posicionam-se com relação à segurança, à alimentação, à higiene do ambiente, à comunicação e às relações interpessoais, além de terem um espaço aberto para contribuições que possam promover a continuidade da qualidade na Educação Infantil. Importante canal de comunicação, que resulta no perfil do trabalho realizado, sob o ponto de vista das famílias, a avaliação possibilita a reorientação de situações apontadas, bem como o retorno à equipe dos aspectos positivos indicados. Atualmente vinculada a um programa de incentivo à qualidade, essa avaliação terá sua dimensão ampliada, quando da definição de projetos pedagógicos, atendendo à avaliação ampla do processo educativo, envolvendo pais, pedagogos, professores, educadores e crianças.

2 OBJETIVOS E DESAFIOS NA AÇÃO COMPARTILHADA

A evolução do processo de atuação com as famílias tem sido significativa. Contudo, o desafio de repensar essas relações sob a ótica de atuação conjunta é uma constante para os profissionais que atuam com a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Conhecer a dinâmica social, bem como as práticas culturais das comunidades, torna-se imprescindível para que se possam proporcionar

ações educativas de respeito e valorização das crianças e suas famílias. Com isso, pretende-se que as ações educativas nos espaços de Educação Infantil estabeleçam relações democráticas para que, sobretudo, os envolvidos conheçam a realidade social, provoquem reflexões e procurem repensar modalidades de atendimento, com vistas a responderem aos direitos das crianças e das famílias.

Compreender que as relações que se estabelecem com as famílias trazem sentimentos muitas vezes conflituosos, em razão do significado de deixar uma criança sob cuidados e educação de outra pessoa, e que esses sentimentos se traduzem por sensações de insegurança, receios fundamentados na falta de confiança, na ausência de vínculo, na dificuldade de comunicação, constitui o primeiro passo para quem participa dessa rede de relações. Natural que surjam dificuldades de comunicação entre duas instâncias que têm o compromisso de educar a criança, uma vez que posições e contextos diferenciados envolvem características emocionais, institucionais e culturais também diferenciadas.

É fundamental o entendimento de que a Educação Infantil estabelece uma relação de complementaridade às ações da família, superando a concepção de substituição desta. Importante, sobretudo, é a atuação no sentido de fortalecer vínculos, estabelecer relações de confiança, abrir canais de comunicação, chamar à participação dos projetos pedagógicos, propiciando envolvimento no processo educativo.

Destacam-se como fundamentais os seguintes elementos que constituem a linha mestra para o trabalho com famílias no município de Curitiba:

- Reconhecer e respeitar as famílias na diversidade de configurações e constituições.
- Perceber a família como espaço das primeiras relações afetivas e sociais da criança e, portanto, a principal instância responsável por assegurar seus direitos básicos.
- Entender que diferentes pessoas participam das ações de cuidar e educar no âmbito familiar.

- Apresentar às famílias o espaço de Educação Infantil como um importante contexto de desenvolvimento da criança.
- Proporcionar a possibilidade de participação dos pais ou responsáveis no processo educativo e nas relações comunitárias e da sociedade, compartilhando com esses segmentos a educação das crianças.

A escolha das estratégias para interação com as famílias é definida pela equipe que atua no espaço de Educação Infantil, conforme objetivos do processo educacional. Fundamental para essa definição é ter em vista o conhecimento da criança, considerando sua realidade sociocultural, e entender a relação entre família e espaço educativo em toda a sua dimensão, respeitando modos de agir e pensar, valorizando costumes e tradições, esclarecendo objetivos, atitudes e prioridades da instituição. De um lado, essa interação visa propiciar às famílias o conhecimento do trabalho desenvolvido e oportunizar que estas possam discutir as propostas apresentadas juntamente com a equipe. Por outro lado, o conhecimento dos contextos de vida da criança, dos costumes e dos valores culturais da família permite uma aproximação entre as duas instituições, de maneira a complementar o trabalho realizado. Além disso, o conhecimento do contexto familiar da criança evita julgamentos preconcebidos das atitudes dos pais, pois, ao levar em consideração esse conhecimento, os profissionais da Educação Infantil têm possibilidades de tomar decisões mais acertadas no encaminhamento do trabalho com a própria criança ou nas estratégias de interação com os pais.

Atingir os objetivos propostos em uma dimensão de ação compartilhada exige reflexões constantes, e este é um dos maiores desafios que se tem ao definir a proposta de trabalho, pois envolve uma problemática social mais ampla, que é a de aproximar a família de modo que esta se perceba co-responsável pelo processo, seja na instituição pública ou privada. Essa interação só será conseguida na medida em que os pais se considerem co-autores da proposta e se sintam parte integrante do trabalho educativo desenvolvido com a criança.

VII - OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

Na instituição de Educação Infantil, as crianças aprendem nas relações educativas e pedagógicas que vivenciam, para além daquelas planejadas, ou seja, nas diversas relações que ocorrem no cotidiano. Nesse sentido, ressalta-se a importância dos profissionais refletirem sobre a prática, considerando objetivos que abarquem todos os momentos do período de permanência das crianças nas unidades, desde a recepção, passando pela alimentação, higiene, descanso e repouso, por outras atividades em sala, pátio interno e externo, passeios, entre outros, tornando essas práticas cada vez mais coerentes com os princípios, eixos e concepções da Educação Infantil presentes neste documento.

Os objetivos estão organizados numa perspectiva que considera o processo da formação humana, trazendo propostas de diversas vivências e experiências lúdicas às crianças, de modo que possam estabelecer relações e construir conhecimentos fundamentais à sua formação pessoal e social. Nesse sentido, destaca-se o brincar como fio condutor na Educação Infantil, como espaço privilegiado de interação e de elaboração de conhecimentos pelas crianças, entendendo-se que estará permeando as experiências de aprendizagem relacionadas às áreas de Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens e Pensamento Lógico-Matemático.

Ao se eleger o brincar como cerne do currículo da Educação Infantil, potencializam-se as situações de aprendizagem, respeitando-se e propiciando o desenvolvimento integral das crianças, em que as ações e as idéias veiculadas durante as representações simbólicas farão interface entre as muitas linguagens vivenciadas e exploradas no cotidiano da instituição.

Quando o brincar é considerado como categoria que permeia o fazer pedagógico na educação, está se optando por pressupostos teóricos que atribuem à infância visibilidade e importância enquanto

objeto científico com valor em si próprio, ou seja, as crianças não aprendem apenas quando os adultos lhes ensinam, mas aprendem sobretudo por meio das relações que estabelecem com seus pares, pois através das brincadeiras, recriam o mundo social e cultural.

O brincar para a criança não é apenas um passatempo, uma atividade sem finalidade, e, incorporado ao currículo local e fazendo interface com as demais linguagens, é a forma do adulto, como mediador, conhecer e ampliar o repertório infantil. A brincadeira aliada ao processo educativo traz o educador ora como observador, ora como personagem, que pode explicitar, questionar e enriquecer o desenrolar da trama, sendo o elo de ligação entre as crianças e o objeto de conhecimento.

Se é no embate entre o mundo infantil e o mundo adulto que a criança cresce e ultrapassa suas fronteiras (LA TAILLE, 2001, p.28), é *no brincar* que a *criança encontra espaço* para esse embate, quando tem possibilidades, pela imaginação e fantasia, de recriar no plano simbólico o que viu, viveu, experimentou pelo olhar do adulto, criando e testando as próprias hipóteses. É nesse ir e vir entre o conhecimento científico e o que a criança pensa sobre o mundo que entra a função mediadora do educador/professor no brincar, percebendo o que as crianças sabem sobre determinado assunto, retomando com elas em situações significativas de aprendizagem, em que se sintam motivadas, colocando-as em contato com outras formas de pensar, diferentes daquelas que usam em situações espontâneas.

O brincar, nesse sentido, será o principal instrumento para a aprendizagem e, longe de ser uma atividade supérflua, pode ser representado, assim como a construção do conhecimento, como uma espiral, pois, à medida que a criança amplia suas vivências, suas noções e fundamentos, traz para suas brincadeiras o que está elaborando e reconstruindo.

O planejamento de situações de aprendizagens e de vivências significativas às crianças prescinde da observação delas e dos grupos, aliada ao conhecimento sobre os processos de constituição humana e a

reflexão sobre a prática, indicando ações educativas que promovam novas conquistas.

Nesse sentido, não se propõem expectativas por faixa etária, entendendo-se que a criança está em contínuo processo de transformação e desenvolvimento em que cada conquista dá suporte e apoia outras a serem alcançadas num caminho que é não-linear e único para cada criança. Significa que não há uma única maneira de ser criança porque cada uma é única em seu processo de constituição. Diante desse entendimento, não se pode esperar que crianças, num mesmo tempo de vivência e com elaborações pessoais tão singulares, possam responder da mesma maneira. Por outro lado, todas precisam de diversas oportunidades para aprender e se desenvolver sobre diferentes aspectos.

Conhecimentos sobre como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento humano em diferentes idades é fundamental para o educador acompanhar os diferentes processos que estão em formação, considerando todas as influências que ocorrem a partir dos diferentes contextos educativos que as crianças vivem, a começar pela sua família, incluindo as oportunidades que têm, as condições socioeconômicas e culturais. Esses conhecimentos são básicos para se compreender cada criança e poder contribuir na sua educação. Porém, não se podem fixar pontos de chegada num mesmo tempo determinado para as conquistas das crianças, pois, no entendimento de que o processo de formação humana é contínuo, cada criança precisa ser respeitada e incentivada a superar limites nesse processo, considerando suas diferenças.

Diante de especificidades que as crianças apresentam no processo de desenvolvimento, optou-se por organizar objetivos de zero até três anos e de três a cinco anos, na perspectiva de continuidade entre ambos e destes com o Ensino Fundamental, pois, na Educação Infantil, as crianças constroem bases de aprendizagens que dão sustentação a outras, ou seja, a construção de muitos conhecimentos

se inicia na Educação Infantil, tendo continuidade em níveis posteriores.

Além de indicar novas conquistas a serem alcançadas pelas crianças num processo contínuo, os objetivos orientam a organização do trabalho pedagógico na instituição, explicitando a sua intencionalidade diante das funções indissociáveis de educar e cuidar. Na Educação Infantil, essas funções constituem bases na formação humana, passando pela Identidade, que é construída nas Relações Sociais e Naturais, permeada pela constituição de Linguagens e de construção do Pensamento Lógico-Matemático, entendendo-se que essas áreas estão imbricadas numa influência mútua e complementar no processo de formação humana.

As áreas e os objetivos destacados a seguir não têm a pretensão de esgotar os conhecimentos possíveis de serem abordados com as crianças na Educação Infantil. Trata-se de indicar caminhos e de nortear a elaboração das propostas pedagógicas pelos profissionais, devendo ser desdobrados em outros objetivos a partir das diferentes características das crianças e das comunidades que freqüentam as instituições de Educação Infantil, constituindo o seu currículo local.

1 IDENTIDADE

A compreensão que se tem de identidade está relacionada à idéia de diferença, algo que marca as singularidades de cada um no grupo, como nome, características físicas, modos de pensar e agir, que vão adquirindo contornos próprios nas vivências e interações sociais que compõem a história de todo ser humano.

Do nascimento até aproximadamente dois ou três anos de idade, a criança vive um estado de indiferenciação em relação a ela e ao mundo que a cerca. Aos poucos, percebe-se como alguém que tem vontades e opiniões próprias, diferenciando-se de outras pessoas, num processo em que ora se aproxima de alguém que lhe é familiar e que



lhe transmite segurança, ora se afasta para explorar e lançar-se ao mundo para melhor compreendê-lo, num movimento dialético de compreensão de si mesma, construindo a sua subjetividade.

Movimentos de afastamento e/ou oposição caracterizam o fortalecimento gradativo da identidade da criança e podem ser exemplificados quando o bebê se afasta de quem cuida dele para explorar outros espaços e depois retorna, ou quando a criança se opõe às solicitações do adulto *ou o desafia, indicando um "eu" em estado emergente*. Movimentos de aproximação podem ser exemplificados pela imitação, em que a criança se espelha no adulto e recria situações que observa e vivencia, sendo impulsionada a aprender sobre si mesma e seu grupo, no sentido de uma identidade comum relacionada a gênero, etnia, religião e cultura.

Nesse processo, a comunicação é fundamental na constituição do ser humano, principalmente na infância. O olhar, importante movimento de aproximação entre adulto e criança, assim como a fala que a ela dirige, é estruturante de sua identidade. Segundo BAKHTIN, citado por OLIVEIRA (2000), é por meio do olhar e das palavras do outro que a criança constrói sua identidade, auto-estima e afetividade. Daí a importância do educador, independente da faixa etária com a qual atua, olhar nos olhos da criança nas diferentes situações que interagem pois, ao mesmo tempo que esse olhar contribui decisivamente para a auto-percepção da criança, ele a autoriza a olhar para outras pessoas em situações de comunicação, fortalecendo sua auto-estima como sujeito capaz de posicionar-se diante de outros.

Momentos de banho, troca de fraldas e higiene auxiliam a criança a perceber o próprio corpo e, diante do espelho, tem oportunidades de identificar aos poucos a própria imagem corporal. Gostar de cuidar-se, de sentir-se bem consigo mesma e com outras crianças e adultos, participar da organização dos espaços e das brincadeiras, fazer escolhas e trocar pontos de vista, fazer perguntas e levantar hipóteses, fazer pesquisas e dar sugestões, criar e expressar-se artisticamente são características humanas que precisam ser respeitadas no processo

de formação da identidade e que só se concretizam por meio de uma educação sustentada no princípio ético da autonomia.

1.1 Identidade e construção da autonomia

Segundo KAMII (1991), autonomia é a capacidade de se tomar decisões considerando as conseqüências dessas decisões a todos os envolvidos, a partir de um julgamento pessoal sobre o que é certo ou errado; algo que requer controle mútuo de desejos e negociações; é um termo de origem política que significa autogoverno, o oposto de *heteronomia*, que significa ser governado por outros, ou agir a partir daquilo que outras pessoas julgam ser correto. Autonomia não é ser independente, pois significa "ir além das convenções, vendo-as como um conjunto de regras entre muitas outras possibilidades, e adotar somente aquelas que tiverem sentido para si" (Ibid. p.20).

Todo ser humano passa pela heteronomia no caminho de construção da autonomia, a qual está relacionada ao respeito a regras, que resulta de uma educação moral. O sentimento do dever e da obediência a regras tem origem quando a criança recebe ordens e recomendações de uma pessoa pela qual ela tenha respeito. Observa-se que o sentimento de respeito a regras surge de um tipo de respeito unilateral, quando a criança obedece ao adulto que pontua o que não deve ser feito ou o que não deve deixar de ser feito. É uma relação de hierarquia em que a criança submete seus desejos aos do adulto, prevalecendo somente um ponto de vista. Esse relacionamento desigual e assimétrico é conhecido por *coação*. É a coação, então, que dá origem à moralidade da obediência ou heteronomia e o predomínio de relações heterônomas entre adultos e crianças não contribui ao desenvolvimento da autonomia.



Para alcançar progressivos graus de autonomia, a criança precisa superar o egocentrismo⁸ e construir novas estruturas cognitivas que permitam que considere o ponto de vista de outras pessoas. Isso se torna possível quando experimenta relações de cooperação. A cooperação é um tipo de relação baseada no respeito mútuo, em que cooperar significa "operar junto", negociar para uma tomada de decisão que seja positiva para todos os envolvidos. Mesmo havendo opiniões contrárias e conflitos, se há respeito mútuo, as crianças podem por si mesmas chegar a um acordo comum, o que contribui para a superação da moralidade heterônoma e o alcance da moralidade autônoma.

Situações em que as crianças tenham objetivos comuns a serem alcançados são fundamentais para que aprendam a cooperar e a coordenar diferentes pontos de vista. A cooperação liberta a criança do egocentrismo na medida em que, uma vez iniciadas relações de cooperação, as crianças tendem a exigir cada vez mais e de todos que sejam valorizadas noções de igualdade e respeito mútuo e vão construindo relações pautadas na reciprocidade, até alcançarem uma condição de seguir regras pela própria vontade, por considerá-las necessárias à convivência social. Na autonomia moral, o que orienta a obediência a regras é o sentimento do bem comum.

Entende-se que tanto a coação quanto a cooperação são necessárias ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Porém, se a criança vive exclusivamente relações heterônomas e de submissão à autoridade adulta, ela encontra dificuldades para evoluir no processo de construção de novas estruturas cognitivas que permitam que interaja e compreenda o outro. É no respeito mútuo que a criança encontra espaço para expressar-se e posicionar-se, conquistando aos poucos condições intelectuais e morais cada vez mais autônomas.

⁸ Egocentrismo refere-se à condição de pensamento da criança na faixa etária que alcança a idade de até aproximadamente sete ou oito anos: nessa condição, centrada em si mesma, não consegue considerar outros pontos de vista, prevalecendo os interesses próprios (LA TAILLE, 1992).

Nessa perspectiva, autonomia é princípio e finalidade da Educação Infantil, pois permeia todo o processo educacional, passando pelas relações de cooperação entre adultos e destes com crianças e famílias; pela organização dos espaços educativos e pelas possibilidades das crianças agirem de modo cada vez mais independente, desenvolvendo seu raciocínio e expressando seu pensamento de modo crítico; pelo respeito à condição humana de criar cultura e recriar o mundo.

Ao interagir com adultos que valorizam e incentivam suas iniciativas e descobertas de modo seguro e autônomo, estabelecendo relações afetivas estáveis, a criança tem um referencial básico que dá suporte à construção da sua identidade e autonomia.

1.2 Identidade e cultura

Assim como a cultura, a identidade está em processo permanente de construção "cujos resultados, tal como as práticas de significação a que está vinculada, são sempre incertos, indeterminados, imprevisíveis" (SILVA, 2001, p. 25). Significa que não há um ponto fixo de chegada na identidade de um ser humano; seu processo de formação é histórico e cultural, e cada um é o que se torna nesse processo, passando por transformações e alterações constantes, influenciadas pela interação com outros, no contato com símbolos, memórias, imagens, narrativas, valores, crenças e outros conhecimentos adotados como próprios de um grupo social.

Nesse sentido, a cultura está presente nos costumes, hábitos, comportamentos, modos de vestir, tradições, ritos e festas populares dos quais adultos e crianças partilham, construindo um repertório identitário de valores, crenças e conhecimentos sobre si e o grupo em que vivem.

A identidade é influenciada pelas expectativas parentais e pela maneira que familiares e profissionais da educação concebem a

criança, traduzindo nas ações oportunidades de autonomia ou submissão, diálogo ou silêncio, desafios ou mesmice, medo ou enfrentamento, ou seja, ela é construída no espaço que a criança ocupa na vida das pessoas que a cercam.

Nesse sentido,

o que o sujeito é, em cada momento, depende mais das interações que ele estabelece com os outros sujeitos, dos papéis que assume em relação aos outros e que os outros assumem para com ele, e que são definidos segundo idéias e valores de um determinado grupo social no confronto com outros grupos com diferentes ideais e valores (OLIVEIRA, 1992, p. 32).

Na instituição de Educação Infantil, crianças, profissionais e familiares têm origens culturais diferentes que devem ser motivo de novas aprendizagens, o que passa por uma questão ética fundamental, a de não impor os próprios valores e crenças às crianças, preservando as diferentes identidades, criando espaços de manifestação e valorização das diferentes culturas existentes.

O confronto de diferentes culturas permite a ampliação do olhar sobre as diferenças, abrindo espaços para sua manifestação de modo respeitoso e legítimo. Nesse processo, conhecimentos geográficos, históricos e sociais são desvelados, tornando a identidade humana ao mesmo tempo singular e plural, pois é constituída no interior de múltiplas relações sociais e naturais, extrapolando o grupo social de origem, compondo uma identidade planetária.

1.3 Identidade – Objetivos

De 0 a 3 anos

- Desenvolver a imagem corporal e pessoal nas interações com adultos, crianças, natureza e cultura.
- Construir vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites.
- Explorar diferentes possibilidades de movimentos nas interações com o meio, percebendo seus limites e potencialidades corporais.
- Alcançar gradativamente independência para locomover-se com equilíbrio, vivenciando desafios que favoreçam diferentes conquistas motoras.
- Alcançar progressivos graus de independência nas situações de higiene, alimentação e cuidados com a aparência corporal, aprendendo aos poucos valorizar a saúde e o bem-estar individual e coletivo.
- Conhecer a função social dos diferentes objetos, apresentando aos poucos independência no seu uso.
- Assumir responsabilidades gradativamente e de acordo com suas possibilidades, desenvolvendo confiança e auto-estima positiva.
- Vivenciar situações envolvendo diferentes manifestações culturais, conhecendo, gradativamente, algumas dessas manifestações.

1.4 Identidade – Objetivos

De 4 a 5 anos

- Ampliar conhecimentos sobre si e o outro, a partir de características biológicas, psicológicas e culturais, reconhecendo-se como único no grupo.
- Construir vínculos positivos, vivenciando situações que envolvam afeto, atenção e limites.
- Explorar força, velocidade, resistência e flexibilidade, em diferentes tempos e espaços, conhecendo seus limites e potencialidades corporais.
- Representar o próprio corpo estabelecendo relações espaciais por meio de diferentes linguagens: corporal, plástica, musical, cênica, entre outras.
- Valorizar atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo, apresentando gradativamente independência nas ações de alimentação, cuidados com a aparência pessoal e higiene.
- Usar de forma independente, conforme suas potencialidades, diferentes objetos, reconhecendo sua função social.
- Assumir responsabilidades gradativamente e de acordo com suas possibilidades, desenvolvendo confiança e auto-estima positiva.
- Ampliar conhecimentos sobre a própria cultura e de outras, desenvolvendo atitudes de respeito e valorização à diversidade de manifestações culturais.

2 RELAÇÕES SOCIAIS E NATURAIS

Desde que nascem, as crianças estão imersas em um ambiente social e natural. Curiosas e interessadas em compreender o mundo em que vivem, observam, com atenção, o que os adultos falam, fazem e como se comportam em diferentes tempos e lugares. Das relações que participam e observam, tanto com a natureza como com as pessoas, destacam elementos para investigar e reelaborar conhecimentos, construindo sua identidade. Nesse processo, a instituição de Educação Infantil tem importante função de auxiliar as crianças a compreenderem de como as pessoas relacionam-se entre si e com o meio natural, e a perceberem a reciprocidade de influências nessas relações, entendendo que as ações humanas trazem conseqüências ao meio interpessoal e natural.

No que se refere às relações interpessoais, as crianças estão aprendendo como relacionar-se entre si e com adultos. Nesse processo, a imitação é uma das maneiras pelas quais as crianças aprendem, apontando a importância dos adultos refletirem sobre as relações que vivem entre si, pois constituem modelo de relação para elas.

Ao se relacionarem com adultos que agem de modo cooperativo, as crianças trocam pontos de vista respeitando as opiniões de cada um, e, vivenciando essas experiências em seu grupo, terão possibilidades de aprender a relacionar-se entre si e com outros de maneira saudável e respeitosa. Porém, essa aprendizagem é gradativa e, aprender a negociar, ouvir o outro, cooperar, ou seja, trocar idéias com os outros respeitando suas opiniões, acompanha o processo de desenvolvimento infantil à medida que a criança vai descentrando e percebendo-se como diferente diante de outras diferenças em seu entorno, reconhecendo a existência de outros pontos de vista, desenvolvendo esse que tem continuidade em níveis posteriores de escolaridade.

Participar de atividades cooperativas também implica no aprendizado de saber trabalhar em equipe, o que é diferente de colocar crianças agrupadas realizando atividades independentes. Nas atividades cooperativas, as crianças, a partir de um objetivo comum, agem, discutem, pensam, trocam opiniões, distribuem papéis, estabelecem meios e encontram soluções para alcançá-lo. Esse objetivo pode estar relacionado a questões levantadas pelo grupo dentro de um projeto de pesquisa científica.

O acesso das crianças ao conhecimento científico é mediado pela cultura. Na perspectiva de OLIVEIRA (2005), compreende-se o conhecimento como uma "rede de significações, constituída de nós e conexões em um espaço de representações em permanente transformação", assim como a própria cultura, colocando em questão a organização linear de conteúdos nos currículos escolares. Isso aponta para a necessidade de se romper com a idéia de que há uma ordem de assuntos a serem desenvolvidos com as crianças.

O desafio que se propõe é o de transformar as curiosidades infantis e os questionamentos que trazem em conhecimentos a serem explorados e aprendidos. Nesse processo, as crianças são instigadas a falar o que sabem sobre determinada questão, o que mais gostariam de saber, a problematizar e a planejar, em conjunto, onde e como encontrar respostas e, através da observação, da experimentação, da pesquisa em livros, vídeos, jornais, revistas, internet, entre outros, desenvolverem o "espírito científico", com a possibilidade de expressarem e registrarem o conhecimento que foi construído por múltiplas linguagens e formas de representação. Assim, conhecimentos físicos, químicos, geográficos, biológicos, históricos, sociológicos, antropológicos, tecnológicos, culturais, entre outros, são acionados para auxiliar a compreensão das crianças sobre fenômenos naturais e sociais, sobre o mundo em que vivem.

Brincar com areia, pedrinhas, argila, água e outros elementos naturais e participar de experiências de jardinagem e horta são algumas das situações que, intencionalmente planejadas, oportunizam

à criança o desenvolvimento de atitudes de cuidado, respeito e preservação da natureza, aprendendo aos poucos a se relacionar de modo responsável com o meio ambiente. Isso também pode ocorrer quando as crianças são incentivadas a participar da organização e conservação dos espaços, dentro e fora da instituição.

Nesse processo, o papel do educador/professor é de mediador, transformando questões infantis em ações concretas de conhecimento, em espaços e tempos que acompanham e respeitam o tempo de elaboração das crianças e desdobramentos que ocorrem a partir de suas curiosidades. Implica na superação de práticas de determinação prévia do tempo para exploração de conhecimentos na instituição de Educação Infantil e na postura humilde do educador/professor diante de sua "incompletude" no que se refere ao domínio de conhecimentos, reconhecendo-se como aprendiz e parceiro das crianças.

Nessa perspectiva, evidenciam-se uma compreensão e um olhar diferenciado de currículo, como vida que se faz e constrói, emerge e não se repete, porque se trata de uma identidade que diz respeito a um grupo de crianças que têm interesses específicos. Outros grupos terão outras inquietações e curiosidades, enfim, outros conhecimentos a serem construídos. E, dessa maneira, uma cultura infantil encontra espaço para fluir, existir, ser expressa por diferentes linguagens, ser reconhecida e respeitada na instituição de Educação Infantil.

2.1 Relações Sociais e Naturais – Objetivos

De 0 a 3 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver gradativamente ações independentes na escolha de espaços e brinquedos, aprendendo a brincar com adultos e crianças. - Vivenciar atitudes de colaboração, solidariedade e respeito, identificando aos poucos diferenças em seu grupo. - Identificar sua família como um grupo social, aprendendo aos poucos que faz parte de outros grupos. - Conhecer e aprender gradativamente a respeitar regras simples de convivência em diferentes situações do cotidiano. - Identificar e evitar situações de risco nos diferentes espaços que frequenta. - Identificar objetos de uso pessoal, desenvolvendo gradativamente atitudes de organização e cuidados dos mesmos e dos ambientes dentro e fora da instituição. - Aprender sobre o mundo que a cerca pela observação dos fenômenos naturais, pela exploração de elementos da natureza e de outros objetos. - Perceber transformações em objetos e fenômenos físicos.

2.2 Relações Sociais e Naturais – Objetivos

De 4 a 5 anos

- Ampliar possibilidades de agir com autonomia na escolha de espaços, brinquedos e parceiros para brincar, definindo regras e recriando situações vividas.
- Vivenciar relações de colaboração e solidariedade, desenvolvendo aos poucos tolerância e respeito pelo outro e suas diferenças.
- Reconhecer a existência de diferentes grupos sociais, identificando a quais pertence.
- Conhecer, construir e respeitar regras de convivência, utilizando gradativamente o diálogo e a negociação na resolução de conflitos.
- Identificar e evitar situações de risco para si e o para o outro nos diferentes espaços que frequenta, aprendendo a valorizar a vida.
- Vivenciar e valorizar atitudes de organização e preservação de objetos e espaços de uso individual e coletivo, dentro e fora da instituição.
- Explorar conhecimentos de diferentes áreas, aproximando-se gradativamente do conhecimento científico.
- Perceber transformações em objetos e fenômenos físicos.

3 LINGUAGENS

Segundo VYGOTSKY (1994), a relação da criança com o mundo é mediada pela linguagem, que vai propiciando a constituição de funções psicológicas, como a atenção e a memória, as quais atuam na origem da imaginação e da função simbólica. A linguagem atua como função primeira de comunicação entre pessoas, entre adultos e crianças, e gradualmente os significados culturais mediados na oralidade são internalizados, construindo o próprio pensamento. Para esse autor, pensamento e linguagem são indissociáveis e suas inter-relações acontecem nos significados das palavras que, por sua vez, não são fixos, modificam-se e se constroem historicamente, tanto no nível individual – ao longo do desenvolvimento do sujeito – quanto no contexto social, nas inter-relações sociais.

Desde os primeiros meses, o bebê busca comunicar-se com outras pessoas, e, nesse período, sua comunicação é basicamente emocional, por meio de expressões e posturas que revelam estados de conforto ou desconforto, tranquilidade ou excitação, necessitando de uma pessoa estável e disponível para perceber e se envolver com seus estados e emoções, atribuindo sentido às suas ações e possibilitando seu ingresso no mundo simbólico.

Vivenciando práticas de comunicação, a criança percebe que está imersa em um mundo onde estão presentes sistemas simbólicos socialmente elaborados e, progressivamente, apropria-se das regras de comunicação, utilizando-as inicialmente por meio da imitação. Posteriormente, a criança internaliza essas regras e passa a reelaborar suas ações e modos de expressão.

Durante toda a vida, o ser humano procura compreender e ser compreendido pelos demais, e suas possibilidades de comunicação têm como recursos fundamentais corpo e movimento, vocalização e oralidade e símbolos gráficos, possibilidades que são propiciadas pela herança genética, mas mobilizadas e influenciadas pela cultura, num movimento dialético em que cria cultura e é por ela produzido. Nessa

relação histórica e social, o ser humano amplia formas de expressar-se, acrescentando nas linguagens artística e literária componentes lúdicos e estéticos, demonstrando a complexidade de um ser em constante invenção de si próprio e do mundo em que vive.

3.1 Corpo e movimento

Uma das primeiras formas de linguagem utilizadas pelo ser humano é o movimento, que pode ser realizado pelo bebê poucos minutos após seu nascimento, quando organiza o movimento e o executa por imitação, de acordo com um modelo, como o rosto da mãe ou de quem interage com ele face a face.

Muitas das emoções são expressas pelo corpo, principalmente pela expressão facial e pelo olhar que revela o estado que o bebê se encontra, se com dor, sono, disposição, curiosidade, cansaço conforto ou desconforto. As sensações e intenções do bebê encontram significado na voz e nas ações daqueles que lhe são próximos e que respondem às suas solicitações verbalmente, por meio de gestos, da expressão facial, do olhar, do afago e do aconchego, estabelecendo um diálogo corporal.

Durante os primeiros meses, o bebê dedica muito tempo à exploração do próprio corpo, observando suas mãos e pés, sentindo-os com a boca, com o próprio toque ou o de outros, qualificando o movimento como recurso de autoconhecimento. Assim, o bebê vai adquirindo consciência corporal, percebendo limites, possibilidades e a unidade do próprio corpo.

Quando começa a locomover-se, importante conquista para a progressiva independência, novas explorações são possíveis, pois agora o bebê pode buscar o que lhe agrada e testar o efeito de suas ações sobre os objetos segurando, jogando, chutando, empurrando ou puxando o que estiver ao seu alcance. Nesse processo, o movimento é um importante recurso de conhecimento do mundo, ao mesmo tempo

que expressa o pensamento da criança, suas ações e relações com pessoas e objetos.

As linguagens do corpo por meio das expressões faciais, dos gestos, do olhar e do movimento são comuns em bebês de qualquer cultura nos primeiros anos de vida, mas, à medida que crescem e apropriam-se de sua própria cultura, irão expressar-se como os demais de seu grupo, pois as possibilidades de movimento, formas de expressão corporal e de emoções são determinadas pela cultura onde vivem.

A comunicação por meio de gestos, movimentos e expressões faciais é comum entre seres humanos, principalmente quando a fala não se manifesta ou quando o bebê ainda não se comunica oralmente de forma clara e convencional. Porém, cada cultura valoriza essas expressões diferentemente e influencia as crianças pelos significados que são atribuídos às expressões infantis.

A criança apreende a cultura corporal e desenvolve equilíbrio, ritmo, resistência, velocidade, força e flexibilidade corporal, principalmente por meio de jogos, brincadeiras, danças e eventos culturais. Na instituição de Educação Infantil, ações e espaços precisam ser planejados cuidadosamente para que as crianças possam desenvolver e ampliar seus recursos de comunicação corporal, com desafios que possibilitem a elas a superação de limites e avanços em sua condição de situar-se no ambiente, de explorá-lo com segurança e autonomia, conquistando aos poucos novas formas de expressão e movimento.

3.2 Oralidade

A capacidade de comunicar-se através de linguagem própria de seu grupo social é uma característica específica da espécie humana, e, por estar relacionada a um grupo social, é manifestada de acordo com diferentes culturas. Para OLIVEIRA (2005), a criança necessita

inicialmente de equipamento anatômico e neurofisiológico apropriado e em adequado estado de funcionamento para desenvolver a oralidade.

Durante o período de desenvolvimento pré-natal, é quase completa a formação de neurônios e sua migração para regiões apropriadas do cérebro. Porém, a especialização do hemisfério esquerdo do cérebro para a linguagem se estabelecerá progressivamente após o nascimento, a partir das interações da criança com parceiros lingüísticos de seu ambiente.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento da consciência humana, e a palavra destaca-se como o modo mais puro de interação social. O desenvolvimento da oralidade se estende até por volta dos 09 a 10 anos e vai sendo elaborada à medida que a criança interage, dialoga, confronta pontos de vista, questiona. BAKHTIN, citado por OLIVEIRA (2000), destaca a importância do olhar e das palavras dirigidas às crianças. Para ele, tudo que diz respeito à criança chega à sua consciência mediante a palavra dos outros, com sua entonação valorativa e emocional. Significa que, ao falar com a criança, o adulto transmite não só o significado das palavras. A criança capta na linguagem uma intenção presente que pode ser de atenção ou de indiferença, bem como o tipo de emoção que acompanha a fala dirigida a ela, expressa tanto pelo olhar, pelo gesto como pela qualidade da entonação.

Diante da impossibilidade dos bebês responderem verbalmente, muitos adultos não os consideram interlocutores. No entanto, são as oportunidades de estar em ambientes de falantes que propiciam o desenvolvimento da oralidade dos bebês. Antes de falar, eles se comunicam pelo choro, expressão facial, movimento, gestos, enfim, por diferentes linguagens que precisam ser decifradas e conhecidas pelos adultos. E isso só é possível mediante olhar, escuta e interesse em conhecer os bebês e as formas pelas quais se comunicam.

As crianças têm hipóteses durante o processo de construção da fala, apresentando uma lógica própria para se expressar, muitas vezes considerada errada pelos adultos. No entanto, antes de enfatizar a

correção, é importante valorizar a capacidade da criança de pensar sobre o uso da linguagem oral entre as pessoas, de organizar e transmitir o próprio pensamento, fazendo-se entender em situações de comunicação.

Assim, a instituição de Educação Infantil deve ser um ambiente comunicativo, onde momentos planejados de relatos, histórias, rodas de conversas, brincadeiras cantadas, com rimas e poesias, entre outros, estejam presentes cotidianamente, oportunizando às crianças diferentes momentos de contato com a forma de linguagem socialmente aceita em espaços para expressar-se verbalmente, pois, enquanto falam, comunicam suas idéias, dúvidas, sentimentos e elaboram seu pensamento.

3.3 Linguagens artísticas

A produção humana entendida como arte existe desde a Pré-História e utiliza-se de uma variedade de formas de expressão. Mesmo com a toda inovação tecnológica a que se tem acesso, não há substituto à criação artística, entendendo a arte como toda forma de produção e expressão humana, tornando o mundo assim como é conhecido.

A criança desde cedo experimenta contatos livres com as linguagens artísticas, quando fazem parte de seu cotidiano. A percepção e o registro das impressões que tem sobre o mundo e o trabalho criador ocorrem em um processo contínuo, à medida que passa a ter contato com materiais expressivos, intervenções de adultos e de outras crianças.

A referência do educador/professor no processo de conhecimento e de uso das linguagens artísticas pela criança é determinante, pois, se as intervenções que realizar forem desafiadoras, ela aprenderá a se expressar por essas linguagens, conhecendo diversas leituras de mundo. Se a produção artística da criança é valorizada e incentivada pelo adulto, ela tem mais segurança para expressar-se pela arte,

desenvolvendo neste processo a sensibilidade, a afetividade, a intuição, a estética e a cognição. No entanto, quando o adulto valoriza o uso freqüente de modelos no trabalho com as crianças, elas deixam de se sentir capazes de construir a própria linguagem artística, passando a reproduzir e a apreciar as artes de forma estereotipada. E, sendo arte criação, o uso freqüente de estereótipos acaba esterilizando a imaginação e as possibilidades de criação humana.

Nesse contexto, o conhecimento das linguagens artísticas não se dará de forma espontaneísta ou pelo treinamento, mas resultará de ações intencionais para ampliação dos saberes das crianças e de suas formas de expressão, possibilitando que relacionem os elementos de sua cultura artística com os elementos da cultura artística historicamente acumulados.

No processo de construção de conhecimento, a criança utiliza diversas linguagens artísticas, como a música, a dança, o teatro, a pintura, a escultura, o desenho, e outras que contribuem na ampliação de sua referência de mundo. Assim, a instituição educativa tem importante função em oportunizar à criança situações em que ora aprecia, ora experimenta criar e transformar pela imaginação, tendo espaço para fruir a própria arte, aprendendo a conhecer, analisar, produzir e a respeitar diferentes expressões artísticas.

Constituindo recursos expressivos, as linguagens artísticas têm importante papel ao apoiar as crianças a fazerem leituras diversas, a exercitarem a representação de idéias, a expressarem sentimentos e a se comunicarem antes de dominarem linguagens mais complexas como a escrita, ao mesmo tempo que acompanham e mobilizam o desenvolvimento desta e de outras aprendizagens futuras.

3.4 Leitura e escrita

Como ser de comunicação, a criança busca compreender e ser compreendida, necessitando conhecer e dominar diferentes recursos

expressivos e a escrita precisa ser incorporada como prática cultural de registro e de comunicação na instituição de Educação Infantil.

Segundo FERREIRO, citado por AZENHA (1997), ler e escrever não se inicia na instituição educativa nem se restringe a ela, pois o processo de aprendizado da linguagem escrita começa muito antes da primeira vez que a criança recebe um lápis em sua mão e é orientada a formar letras. Esse processo tem início com o nascimento, quando a criança escuta e participa de conversas, ouve histórias e lhes atribui significados, percebendo um mundo repleto de símbolos, entre eles os símbolos gráficos.

Reconhecendo a escrita como sistema simbólico que representa a fala e o pensamento humano, é importante para a criança aprender o que seja representar, compreensão que ocorre à medida que entra em contato com diferentes formas de representação e símbolos desde cedo. Esses símbolos podem ser convencionados socialmente ou criados com as crianças, como desenhos ou figuras que representem diferentes situações na rotina e que são utilizados diariamente para organizar o cotidiano dos grupos de crianças e identificar espaços dentro da instituição.

O conceito de alfabetização como aquisição do código escrito é insuficiente para o exercício da cidadania, e o papel da instituição educacional vai muito além dessa abordagem. Antes de reconhecer e utilizar o código escrito, é importante que a criança seja envolvida em práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, a escrita precisa entrar na instituição educativa não como saber escolar, mas como prática social, pois desvinculada de um contexto ela se torna apenas decodificação gráfica. Essa reflexão traz à tona a discussão sobre o conceito de letramento que, desde a década de 80, vem sendo definido por autores como SOARES (2001) como a "utilização freqüente e competente da leitura e da escrita". Assim, uma criança que ainda não se alfabetizou, mas que folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, tem acesso a materiais escritos percebendo seu uso e função, é



considerada analfabeta porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo letrado e pode ser considerada letrada.

Enquanto o sujeito alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, o sujeito letrado ou que está em estado de letramento é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, ainda que dependa de outras pessoas como leitores ou escribas, como, por exemplo, quando o educador lê para a criança ou transcreve um texto ditado por ela.

Embora essa discussão traga uma distinção entre alfabetização e letramento, entende-se que essas idéias se complementam e que não se podem admitir práticas de alfabetização dissociadas da vida e desvinculadas da necessidade social de se saber ler e escrever.

Quando desde cedo as crianças ouvem histórias lidas, têm acesso a diferentes tipos de textos, como bilhetes, receitas, poemas, trava-línguas, jornais, revistas, cartazes, pôsteres, entre outros, através da mediação do adulto, ou participam de sua elaboração tendo outro que lhe sirva de escriba, elas percebem as funções da escrita e ingressam no mundo letrado.

O hábito da leitura, de interpretar histórias assim como outros tipos textuais, inicia-se na infância, no contexto da família, ou da instituição educativa onde a criança passa grande parte de seu dia, e estende-se por toda sua vida. O ambiente institucional ou familiar é alfabetizador quando integra em suas práticas diárias a participação das crianças em vivências de uso real da leitura e da escrita.

Assim como na linguagem oral, em que a instituição de Educação Infantil não deve priorizar a pronúncia correta das palavras, mas a sua essência, na linguagem escrita a prioridade não recai sobre o traçado de letras ou palavras e sobre a leitura mecânica, mas sobre a escrita como linguagem, reconhecendo sua função comunicativa de sentimentos, emoções e idéias próprias de um determinado grupo social.



3.5 Linguagens – Objetivos

De 0 a 3 anos

- Desenvolver progressiva independência nos movimentos e na expressão corporal, adquirindo gradativamente equilíbrio, ritmo, resistência, força, velocidade e flexibilidade corporal.
- Desenvolver gradativamente a linguagem oral em diferentes situações de interação.
- Conhecer gradativamente materiais diversos, aprendendo a utilizá-los como forma de expressão.
- Ampliar progressivamente as possibilidades de comunicação e expressão de idéias, sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens.
- Desenvolver gradativamente a idéia de representação.
- Conhecer, apreciar, produzir e respeitar diferentes linguagens artísticas.
- Desenvolver gradativamente o interesse e o prazer pela leitura.
- Observar a função da escrita em diferentes contextos.
- Realizar gradativamente tentativas de escrita espontânea (não convencional), de acordo com as próprias possibilidades.

3.6 Linguagens – Objetivos

De 4 a 5 anos

- Desenvolver e ampliar progressivamente equilíbrio, ritmo, resistência, força, velocidade e flexibilidade corporal.
- Ampliar aos poucos as possibilidades de expressar-se verbalmente em diferentes situações de uso da linguagem oral.
- Reconhecer materiais diversos e procedimentos para utilizá-los como forma de expressão.
- Ampliar progressivamente as possibilidades de comunicação e expressão de idéias, sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens e reconhecendo sua função social.
- Ampliar progressivamente as possibilidades de representação simbólica.
- Conhecer, apreciar, analisar, produzir e respeitar diferentes linguagens artísticas, podendo relacionar elementos de sua cultura com elementos da cultura artística historicamente acumulados.
- Desenvolver gradativamente o interesse e o prazer pela leitura.
- Observar a função da escrita em diferentes contextos, avançando gradativamente em suas hipóteses de leitura e de escrita.
- Realizar gradativamente tentativas de escrita espontânea (não convencional) de acordo com as próprias possibilidades.

4 PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

O pensamento lógico desenvolve-se na criança com o início da linguagem oral, que ocorre pela palavra. A fala converte-se em um instrumento do pensamento no esforço por resolver um problema. Para a criança, a primeira palavra é a abstração de algo. Quando fala, ela analisa, classifica, busca qualidades comuns e diferenças entre os objetos, sentimentos e desejos, para assim elaborar suas hipóteses de fala, desenvolvendo o início da linguagem lógica e também do pensamento lógico.

A capacidade de discriminar cores, texturas e formas é a base para que as estruturas lógicas se constituam, e as primeiras diferenciações para a criança são globais, ou seja, ela atém-se aos grandes contrastes entre os objetos e, a partir de relações que estabelece entre eles, começa a perceber diferenças e semelhanças. Essas relações que são construídas internamente pela criança a partir de vivências vão sendo ampliadas aos poucos.

Recentes pesquisas (DUHALDE; CULBERES, 1998) têm mostrado que o bebê com menos de um ano já percebe diferenças entre formas e cores, bem como diferenças entre conjuntos de um, dois, três e até quatro elementos. Embora não identifique as quantidades ou nomeie as cores e formas o bebê demonstra perceber diferenças entre elas a partir de ações e reações que expressa.

A capacidade de discriminação não ocorre pela educação formal, ela é construída pela criança nas vivências que lhe são proporcionadas e das quais ela participa ativamente por meio da observação, manipulação, experimentação, nas brincadeiras e jogos que cria ou aprende com adultos e crianças mais experientes.

Os primeiros contatos da criança com o meio em que vive são de origem sensorial e motora, inicialmente centrados na visão e no tato ao tocar os objetos, segurar ou lançar, observar como aparecem e desaparecem. É a partir das sensações que começa a identificar temperaturas, texturas e cores e as primeiras noções de espaço.

medidas, tempo, causalidade, entre outras, tendo como referência o próprio corpo.

O conceito de tempo começa a ser construído pelo bebê a partir dos acontecimentos dos quais participa desde o nascimento. Aos poucos, ele começa a perceber e internalizar o tempo do seu próprio corpo, a duração e sucessão dos movimentos corporais, e gradativamente essa noção se amplia para leitura temporal do mundo que o cerca. Mais tarde, a criança poderá articular épocas remotas com o presente e com as perspectivas sobre o futuro.

O tempo é uma noção que será construída pela criança aos poucos e, na tentativa de compreendê-lo, ela irá apoiar-se em marcas concretas para duração e sucessão dos eventos: "Depois do almoço, vamos ouvir música", ou ainda "No lanche, teremos bolo e suco".

Assim como na compreensão do tempo, também nas relações espaciais a construção dos conceitos ocorre inicialmente a partir da percepção do próprio corpo no espaço. O corpo é o primeiro espaço que a criança conhece e reconhece, e esse espaço vai tomando forma e sendo elaborado de acordo com a exploração que faz no mundo que a cerca, construindo as noções de proximidade, separação, vizinhança, continuidade, entre outras. Quando o bebê começa a se locomover, ele amplia suas possibilidades de exploração e, ao caminhar, descobre um mundo que começa a ser percebido com um novo olhar, pois agora ele pode colocar-se a meio metro do chão com as mãos livres para buscar o que deseja.

O movimento e o deslocamento corporal, além de ampliarem a construção da noção de espaço, também possibilitam o desenvolvimento da noção de causalidade, pois a criança começa a observar e a internalizar as ações e reações do seu corpo no espaço, em relação aos objetos e às outras pessoas.

A classificação, a seriação e o conceito de número podem ser considerados estruturas lógicas elementares. Ao classificar, seriar ou quantificar peças de um jogo, a criança não está simplesmente organizando materiais, está desenvolvendo o pensamento lógico-



matemático, que irá ampliar-se cada vez mais. O pensamento lógico-matemático consiste, então, na coordenação de relações que são criadas entre os objetos, resultando em um conhecimento que não está nos objetos, mas que advém das relações internas que a criança estabelece entre eles.

As noções de classificação, seriação, bem como o conceito de número pela criança só se completam após a passagem da criança pela Educação Infantil, porém as experiências vivenciadas durante os primeiros anos são fundamentais para a construção desses conhecimentos.

Ao nascer, a criança já está imersa em uma sociedade que dispõe de sistemas simbólicos socialmente elaborados, entre eles a sucessão numérica oral e escrita. O conceito de número é construído a partir de um processo lento, pois, ainda que a criança possa memorizar a série oral muito cedo, a relação entre o número e a quantidade que ele representa é adquirida de forma gradativa, principalmente pela manipulação de objetos e em atividades de recontagem e medição, e essas atividades surgem pela imitação de outros e da mediação de adultos e de outras crianças.

A matemática surge pela necessidade da resolução de problemas do cotidiano, e são os desafios que permitirão um aprendizado significativo. Os conhecimentos matemáticos se constroem gradativamente, atravessando sucessivos momentos de avanços e retrocessos, e, nesse processo, a mediação do educador e das outras crianças na construção do conhecimento torna-se fundamental.

A atividade de contagem pela criança e também pelo adulto na presença da criança é um instrumento importante para transformar os conhecimentos numéricos intuitivos em conceitos operatórios. Inicialmente as crianças contam por imitação e lentamente passam a atribuir um duplo significado ao último número pronunciado, percebendo que, quando os objetos são nomeados de maneira quantitativa, ou seja, quando são contados, o último número pronunciado não somente designa o último objeto, mas também a

totalidade dos objetos. Assim, ao contar dez objetos, não é o último objeto contado que tem o valor dez, mas a totalidade de objetos.

O cálculo faz parte do cotidiano das crianças antes mesmo de seu aprendizado formal, que deve ser mediado pelos educadores no cotidiano da instituição infantil. Porém, ainda que a criança conte até dez, levará muito tempo até que possa relacionar o numeral à quantidade que ele representa, até perceber que dez também significa cinco mais cinco, ou cinco vezes dois, ou vinte menos dez, ou nove mais um, além de muitas outras possibilidades. São necessárias muitas vivências para que esses conceitos sejam construídos, e essas vivências podem ser possibilitadas principalmente por meio de jogos e brincadeiras, e em ações do cotidiano em que as crianças percebam a necessidade do uso de operações matemáticas.

Brincando, a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparações entre quantidades, formas ou volumes, adicionar pontos que fez durante a brincadeira ou registrar quantidades. Enquanto brinca, a criança percebe distâncias, desenvolve noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e faz estimativas envolvendo essas grandezas. Nas brincadeiras que requerem noções de posição no espaço, direção e sentido, discriminação visual, observação de formas geométricas na natureza e em diferentes objetos no ambiente, a criança explora conhecimentos matemáticos de forma contextualizada.

4.1 Pensamento Lógico-Matemático – Objetivos

De 0 a 3 anos

- Desenvolver gradativamente noções de orientação e localização do próprio corpo em relação a pessoas, objetos e espaços.
- Identificar os diferentes espaços que frequenta, aprendendo gradativamente a localizar-se, orientar-se e deslocar-se nesses espaços.
- Estabelecer relações de causa e efeito em situações de exploração do próprio corpo e nas interações com o meio.
- Estabelecer relações de semelhança e diferença, construindo aos poucos noções de classificação e seriação.
- Desenvolver gradativamente noções temporais nas vivências do cotidiano.
- Resolver situações do cotidiano e outros desafios propostos.
- Estabelecer relações quantitativas, desenvolvendo aos poucos o conceito de número e o pensamento operativo.

4.2 Pensamento Lógico-Matemático – Objetivos

De 4 a 5 anos	
<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver gradativamente noções de localização e orientação espacial, tendo como referência pessoas e objetos entre si.- Desenvolver gradativamente noção de tempo de deslocamento, tendo como referência o próprio corpo em relação ao espaço.- Estabelecer relações de causa e efeito em situações de exploração do próprio corpo e nas interações com o meio.- Estabelecer relações de semelhança e diferença, construindo aos poucos noções de classificação e seriação.- Desenvolver gradativamente noções temporais nas vivências do cotidiano, aprendendo a situar-se nos diferentes tempos da instituição.- Resolver situações do cotidiano e outros desafios propostos, considerando diferentes possibilidades de solução.- Ampliar relações quantitativas, desenvolvendo gradativamente o conceito de número e o pensamento operativo.	

GLOSSÁRIO

ABASTADAS: ricas; bem providas do necessário.

CONEXÃO NERVOSA: sinapse – circuito nervoso formado por neurônios, durante a recepção e condução de estímulos nervosos.

ESCRIBA: aquele que tinha por profissão copiar manuscritos, muitas vezes mediante ditado. É um termo comumente utilizado na Educação Infantil para referir-se à pessoa que sabe escrever e empresta este saber às crianças que ainda estão aprendendo a se comunicar pela linguagem escrita.

INTERSETORIALIDADE: ação que envolve participação de diversos setores.

MATURAÇÃO BIOLÓGICA: estado de amadurecimento do ser vivo nas relações com o meio.

MEDIAÇÃO: processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

MATRIZADAS: tornadas matriz, fonte ou base principal de aprendizagem.

NEURÔNIO: célula que compõe o sistema nervoso; responsável pela recepção e transmissão de estímulos no organismo e armazenamento de informações instintivas ou apreendidas, por exemplo, reflexos condicionados e memória.

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL: capacidade de alguém realizar tarefas de forma independente; refere-se a etapas já conquistadas pelo ser humano.

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL: capacidade de alguém desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

POSTURAS VINCULADAS AO PROCESSO EDUCATIVO: modo de agir dos profissionais entre si, com crianças e famílias, no processo educativo.

PRÁTICAS CONSTRUIDAS: ações que vêm sendo realizadas e criadas pelos profissionais entre si, com crianças e famílias, ao longo dos anos.

PLASTICIDADE CEREBRAL: condição de maleabilidade do cérebro humano, característica dos anos iniciais da vida, que permite maior e mais ágil estabelecimento de sinapses entre neurônios.

RECIPROCIDADE: característica de mutualidade numa relação em que ocorre troca entre os envolvidos.

REDE NEURONAL: estrutura que lembra forma de uma rede, a partir da interligação de neurônios ou ramificações nervosas destas células.

SIGNIFICAR: dar a entender; expressar; dar sentido.

SIGNOS: elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações.

SÍMBOLO: representação; aquilo que por um princípio de analogia representa ou substitui outra coisa.

SISTEMAS SIMBÓLICOS: conjunto articulado de signos que representam a realidade e fazem mediação para a compreensão desta.

SUBJETIVIDADE: qualidade de subjetivo.

SUBJETIVO: relativo a sujeito; diz-se do que é válido para um só sujeito e que só a ele pertence, pois integra o domínio das atividades psíquicas, sentimentais, volitivas, etc., deste sujeito.

TRÍADE: conjunto de três coisas.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas no seu nível de desenvolvimento real.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AZENHA, M. da G. **Imagens e letras: Ferreiro e Lúria: duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1997.

ALMEIDA, L. R. de; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. O significado da infância. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília. **Anais**. Brasília: EC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 88-92.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BARRIOS, A. Da casa para a escola: uma transição importante para a criança e sua família. **Revista Criança**, n. 37, nov. 2002. Secretaria de Educação Básica – MEC.

BASSEDAS, E.; HUGHET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Tradução: Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Original espanhol.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGES, M. F. S. T.; LARA, M. L. M. P. Descobrimos bebês: implicações pedagógicas do trabalho com crianças de 0 a 1 ano. In: SOUZA, R. C. de; BORGES, M. F. S. T. **A práxis na formação de educadores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em**

creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Educação especial – um direito assegurado.** 1994.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.:il.

_____. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. v. II.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998.

_____. Congresso Nacional. **Constituição Federal Brasileira.** 7. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Criança. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Creches em Curitiba: espaço de educação.** Curitiba, 1992.

_____. **Manual de orientações técnico-administrativas do Programa Creches.** Curitiba, 1986.

_____. Secretaria Municipal da Saúde. Programa de Olho na Criança. **O bebê está evoluindo bem?** Curitiba, 2000. 1 cartaz.

_____. **A criança está evoluindo bem?** Curitiba, 2000. 1 cartaz.

DAL MOLIN, V. L. G. **Autonomia moral e intelectual: uma compreensão necessária à educação infantil.** Curitiba, 2002. 58 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

DUHALDE, M. E.; CUBERES, M. T. **Encontros iniciais com a matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, G. A. L.; PALHARES, S. M. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Educação. **Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal**. In: _____. **Subsídios para a organização didática da educação básica municipal**. Florianópolis: 1999, p. 23-34.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOULART, M. I. M. **Conhecimento do mundo natural e social: desafios para a educação infantil**. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, n. 39, p. 25-29, abr. 2005.

GRANDES Temas da Medicina. **Manual Ilustrado de Anatomia, Doenças e Tratamentos**. O sistema nervoso. Parte I. São Paulo: Nova Cultural.

HELD, J. **O imaginário no poder**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996. v. 3. (Cadernos de Educação Infantil).

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

KAMII, C.; DE VRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, S. et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KRAMER, S., LEITE, M. I., NUNES, M. F., GUIMARÃES, D. (Org.). **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papirus, 1999.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1995.

LA TAILLE, Y. de. **Limites: três dimensões educacionais.** São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, E. S. **A criança pequena e suas linguagens.** São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

_____. **Conhecendo a criança pequena.** São Paulo: Sobradinho 107, 2001.

_____. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: Sobradinho 107, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NOVO Aurélio. **Dicionário da língua portuguesa: séc. XXI.** São Paulo: Nova Fronteira. Versão 3.0.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____. **Infância e educação infantil.** In: SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Texto.** Curitiba, junho de 2005.

_____. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PANUTTI, D.; GASTALDI, M. V. **Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos.** *Revista Avisa Lá*, n. 4, p.32-35.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação n. 003/99.**

_____. **Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Deliberação n. 02/2003.**

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica de educação infantil.** 1999.

RISCHBIETER, L. **Guia prático de pedagogia elementar.** Curitiba: Nova Didática, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEBASTIANI, M. T. **Educação infantil: o desafio da qualidade: um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989 a 1992.** Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FICHA TÉCNICA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça (Diretora)

Gerência de Educação Infantil I

Vera Lúcia Grande Daí Molin (Gerente)

Gerência de Educação Infantil II

Rita de Cássia Martins (Gerente)

Equipe Pedagógica

Andreia Cristina Oliveira Andrade Hadlich

Cintia Caldonazo Wendler

Elizabeth Helena Baptista Ramos

Italia Bettega Joaquim

Iize Maria Coelho Machado

Jaqueline dos Santos Rodrigues

Maria Eunice Comparotto de Menezes

Maria Tereza Cunha

Sandra Regina Queiroz Weber

Viviane Maria Alessi

Elaboração

Grupo de Trabalho

Coordenação: Vera Lúcia Grande Dal Molin – Departamento de Educação Infantil

Katia Spieker dos Santos Tortato – CMEI Itacolomi Sabará

Liliane de Moraes Vareschi – Escola Municipal Paulo R. G. Esmanhoto

Regiane Laura Loureiro – CMEI Xapinhai Pirineus

Rita de Cássia Martins – Departamento de Educação Infantil

Rosana Faglione Carrasco de Almeida – Escola Municipal Vila Zanon

Grupo de Apoio

Ana Paula Franco Miccelli – Núcleo Regional da Educação Cajuru

Andréia Cristina Oliveira Andrade Hadlich – Departamento de Educação Infantil

Ilze M. Coelho Machado – Departamento de Educação Infantil

Jaqueline Rodrigues – Departamento de Educação Infantil

Mara Lúcia de Lara Ramos Dumke – Núcleo Regional da Educação Boa Vista

Selma Isabel S. Meirelles – Departamento de Educação Infantil

Vera Lúcia Bandeira – Núcleo Regional da Educação Portão

Grupo de Validação

Adélia Cristina Z. Crocetti – CMEI Cajuru

Adriana do R. Collodel Lacerda – Núcleo Regional da Educação Bairro Novo

Aline Pinto B. da Silva – Escola Municipal Marumbi

Ana Dombrowski – Núcleo Regional da Educação Bairro Novo

Ana Lúcia Maichak de Góis Santos – Núcleo Regional da Educação Boa Vista

Ana Paula Franco Miccelli – Núcleo Regional da Educação Cajuru
Ana Paula Tomazi – CMEI São José
Célia Regina Moreira de Freitas – CMEI Vila Sandra
Claudete Pereira de Assunção – Núcleo Regional da Educação Boqueirão
Claudia Maria Carvalho – Núcleo Regional da Educação Matriz
Cleusa Luzia Corradi Grodniski – Núcleo Regional da Educação Pinheirinho
Daniela C. Igeski Stencil – CMEI Eucaliptos
Daniele Bonamin Flores – CMEI Vó Nazareth
Daniele Cristina Rosa – Núcleo Regional da Educação Santa Felicidade
Elaine Maria de Melo Teramatsu – CMEI Servidores I
Eliane de Souza Cubas Zaions – Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento de Ensino
Elisabet Ristow Nascimento – CEI Vila Sandra
Esmeralda Cunha de Castro – CMEI Vila Verde
Fernanda Belini Langbecker – CEI Annette Macedo
Francinara Adimari de Souza Netto Koop – Núcleo Regional da Educação CIC
Francine Pereira de Araújo – Núcleo Regional da Educação Portão
Giselle Troya Saes Müller – Escola Municipal Jaguariaíva
Graciette Lyane Andrade – Núcleo Regional da Educação Boqueirão
Ilze M. Coelho Machado – Departamento de Educação Infantil
Italia Bettega Joaquim – Departamento de Educação Infantil
Jaquiline M. Falavinha Cavassin – CMEI Vila Torres
Joana Elisa Suarez – CMEI São Braz
Joceli de Fátima Lemes – Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo
Julio César Ferreira – CMEI Osternack
Kátia Spieker dos Santos Tortato – CMEI Itacolomi Sabará
Kelen Patrícia Constante – Núcleo Regional da Educação Pinheirinho
Lânia Fátima Kobren – CMEI Servidores II
Lenita Maria Piazero Nascimento – Núcleo Regional da Educação CIC
Márcia Cristina Gutierrez – Escola Municipal Mirazinha Braga

Maria Aparecida S. Torres – Escola Municipal Dom Manuel D'Elboux
Maria da Glória Galeb – CMEI Nova Esperança
Maria Eunice C. de Menezes – Departamento de Educação Infantil
Mirani Pereira de Almeida Silva – Núcleo Regional da Educação Matriz
Neusa Soares Marques da Paixão – Escola Municipal Nice Braga
Regiane Laura Loureiro – CMEI Xapinhai Pirineus
Regina Maria Valença Romaniuk – CMEI Vila Rigoni
Rita de Cássia Martins – Departamento de Educação Infantil
Roxana C. Guerreiro Arriagada – CEI Miriam
Sandra R. Q. Weber – Departamento de Educação Infantil
Selma Isabel S. Meirelles – Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional
Silvana Aparecida Pagliarini – Núcleo Regional da Educação Boa Vista
Silvana Regina Cordeiro Cruz – Núcleo Regional da Educação Cajuru
Sulamita da Silva e Souza Fernandes – CMEI Érico Veríssimo
Valquiria Maria Stella – Núcleo Regional da Educação Santa Felicidade
Vanessa Góes Toniolo Stedile – Núcleo Regional da Educação CIC
Vera Lúcia Bandeira – Núcleo Regional da Educação Portão
Vera Lúcia Daros – CMEI Camponesa
Vera Lúcia dos Santos – CMEI Camponesa
Vera Lúcia Grande Dal Molin – Departamento de Educação Infantil
Viviane Maria Alessi – Departamento de Educação Infantil

Redação Final

Margareth Cristina Bolino – Departamento de Educação Infantil
Vera Lúcia Grande Dal Molin – Departamento de Educação Infantil

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

Ricardo Antunes de Sá (Diretor)

Gerência de Apoio Gráfico

Dilma Seino Ribeiro Protzek (Gerente)

Capa: João Carlos Ongaro Maciel

Diagramação: Thulla Guimarães Mattar

Revisão: Joseli Siqueira Giublin

Rita Spacki

Valquíria Trochmann Molinari

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação Social**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

ECKERT, H. M. **Desenvolvimento motor**. São Paulo: Manoele, 1993

FERREIRA NETO, C.A. **Motricidade e Jogo na Infância**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

FLINCHUM, Betty M. **Desenvolvimento motor da criança**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

GALLAHUE D.L. Educação Física Desenvolvimentista. **Cinergis**. Santa Cruz do Sul, v.1, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2000.

GALLAHUE, D.L. & OZMUN, J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na Educação da Pequena Infância. **Pensar a Prática 5**: 106-122, Jul./jun. 2001-2002.

GARANHANI, M. C. VYGOTSKY NA ESCOLA: Processo de aprendizagem é abordado à luz do sociointeracionismo. **Revista do Professor**. Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 5-6, jul/set. 2003.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Nepef/UFSC-SME, 1996.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**. Ano XVIII, n. 60, Dez. 97

LIMA, E. S. **A Criança Pequena e suas Linguagens**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

MEC/SEF/DPEF/COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma análise**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

RAMALHO, M. H. S. A Educação Física Infantil e a Espontaneidade da Criança no Recreio Pré-Escolar. **Cinergis**. Santa Cruz do Sul, v.1, n. 1, p.115-125, jan./jun. 2000.

SANTOS, V. L. B. Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. & KAERCHER, G. E. (Org.) **Educação Infantil: Pra que te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAYÃO, D. T. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F., SAYÃO, D. B. & PINTO, F. M. (Org). **Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões Sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil**. v. 2. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006.

TANI, G., et all. **Educação física escolar. Fundamentos de uma abordagem Desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.